



Universidad Nacional Autónoma de México
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

**PROMOCIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN INTENCIONAL EN SECUNDARIA:
TALLER PSICOEDUCAIVO "YO LOGRO LO QUE ME PROPONGO"**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRIA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

DIEGO JOSAFAT RIVAS MIRANDA

DIRECTORA:

**DRA. YUNUÉN IXCHEL GUZMAN CEDILLO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

COMITÉ:

**DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACIAS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**DRA. BLANCA ESTELA BARCELATA EGUIARTE
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

**DRA. ANA MARÍA BALTAZAR RAMOS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

**MTRA. MARÍA FERNANDA PONCELIS RAYGOZA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

Ciudad de México

NOVIEMBRE 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente a:

Dios por el permiso concedido de seguir preparándome académicamente y de esta manera poder contribuir a mejorar la sociedad.

Mis padres por darme la vida, su amor y apoyo en todo momento.

Mis profesores que me apoyaron en la realización de la tesis, por su orientación, ejemplo y respeto hacia mis intereses personales.

Mis hermanos Celine e Irvin por hacerme pasar momentos agradables llenos de risas y sonrisas.

Mi novia Dulce por apoyarme en todo momento con su gran, sensibilidad, amor y paciencia.

Mis compañeros de la maestría, especialmente Luis, Susy y Cintli por su gran amabilidad y apoyo.

Familia y amigos que siempre están pensando en que pueda tener éxito en el ámbito donde me desenvuelvo.

CONTENIDO

Agradecimientos	II
Resumen.....	IV
Abstract	V
Introducción	1
Capítulo I: Desarrollo Positivo Adolescente (DPA).....	3
Orígenes de la perspectiva Desarrollo Positivo Adolescente.....	3
Características de la perspectiva DPA	3
Capítulo 2: Autorregulación Intencional (AI)	12
Definición de la autorregulación intencional.....	12
La autorregulación intencional en la etapa adolescente	15
El proceso de autorregulación intencional: Selección, Optimización y Compensación	18
Investigaciones de la Autorregulación Intencional en la adolescencia.....	20
Programas que evalúan la autorregulación intencional.....	23
Capítulo 3: Taller psicoeducativo “Yo logro lo que me propongo”	30
Justificación	31
Preguntas de investigación	33
Objetivos	34
Objetivo principal	34
Objetivo específico	34
Definición conceptual de variables	35
Variable Independiente	35
Variable Dependiente	35
Definición operacional de variables	35
Variable Independiente	35
Variable Dependiente	36
Diseño	36
Tipo de muestreo	36
Participantes	36
Escenario	38
Instrumentos	38
Procedimiento	40
Diseño	40
Intervención	43
Capítulo 4: Hallazgos y discusión.....	47
Resultados	47
Análisis psicométrico de los instrumentos de evaluación	47
Análisis descriptivos	48
Análisis de diferencia de medias	53
Discusión	55
Conclusión: Alcances y Limitaciones	60
Bibliografía	62
Anexos	68

RESUMEN

Las habilidades para la consecución de objetivos personales, es decir la autorregulación intencional, es una fortaleza clave que promueve el desarrollo saludable y positivo en la adolescencia. En el presente trabajo se diseñó un taller psicoeducativo con el objetivo de probar sus efectos en la autorregulación intencional, sustentado en los planteamientos del modelo de Selección Optimización y Compensación (SOC), en alumnos de secundaria al conseguir una meta personal elegida de forma autónoma. Participaron 107 estudiantes de 1º, 2º y 3º grado de secundaria 59 mujeres y 48 hombres. Para evaluar el impacto del taller sobre la autorregulación intencional, se empleó una rúbrica basada en las habilidades de regulación intencional SOC (Napolitano et. al., 2014), la dimensión de proyecto de vida de la Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes (Gonzales, 2013) y una escala de satisfacción para el taller de Ruiz (2004). Los resultados mostraron que la propuesta psicoeducativa del taller “Yo logro lo que me propongo” produce un cambio significativo, incrementando la percepción del adolescente en: la relevancia de establecer metas/objetivos personales a futuro ($t(105) = -3,39, p=0,003$), la habilidad para relacionar sus esfuerzos actuales con el logro de metas en el futuro ($t(105) = -3,665, p=0,000$) y su iniciativa y habilidad en las estrategias para alcanzar objetivos ($t(105) = -7,252, p=0,000$). También al crear tres grupos de estudiantes que representaron tres niveles de percepciones en función del promedio de la dimensión proyecto de vida: alto, medio, y bajo, los resultados arrojaron que grupo que más se benefició de la intervención fue el bajo.

Palabras clave: Autorregulación, desarrollo positivo, adolescencia, metas/objetivo.

ABSTRACT

Intentional self-regulation is a skill for achieving personal goals and a key strength that promotes healthy and positive development in adolescence. In this study, a psychoeducational workshop was designed with the aim of analyze its effects on intentional self-regulation, based on the model Selection, Optimization and Compensation (SOC). We use data from 107 of 1st, 2nd and 3rd grade of secondary (55% female), who selected a goal they wanted to achieve. To assess to evaluate the effects of the intervention were used on intentional self-regulation were used a rubric based on the intentional regulation skills SOC (Napolitano et al., 2014), the life project dimension of the Psychological Wellbeing Scale for Adolescents (Gonzales, 2013) and a satisfaction scale for Ruiz (2004). The results showed that the psychoeducational proposal of the workshop "I achieve what I propose" produces a significant change, increasing the perception of the adolescent in: the relevance of establishing personal goals/objectives in the future ($t(105) = -3.39, p = 0.003$), the ability to relate their current efforts to the achievement of goals in the future ($t(105) = -3.665, p = 0.000$) and their initiative and ability in strategies to achieve goals ($t(105) = -7.252, p = 0.000$). Moreover, three groups were created according to the mean of project life dimension, resulting in three groups: high, medium, low. After the intervention, the group with the lowest perception was the one that most benefited.

Keywords: Self-regulation, positive development, adolescence, goals.

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa de múltiples cambios biológicos, cognitivos, psicológicos y sociales, a pesar de esto, la mayoría de los adolescentes se desarrolla con éxito, contrariamente algunos autores dentro de la Psicología la han considerado como un período de “estrés y tormenta” (Arnett, 1999), incluso adultos así la suponen (Caso y Oliva, 2005). Sin embargo, en el presente trabajo se reconoce que cada adolescente tiene talentos, fortalezas e intereses que le ofrecen en este ciclo el potencial para un futuro brillante. Uno de estos activos clave que promueven el desarrollo saludable y positivo a lo largo de la vida, así como la reducción de comportamientos de riesgo, es la autorregulación intencional (AI), que se refiere a todos aquellos intentos deliberados de las personas para usar, modificar o inhibir sus propias emociones, pensamientos, y conductas para alcanzar sus objetivos (Gestsdottir y Lerner, 2007). Por lo tanto, se desarrolló una propuesta psicoeducativa para promover este tipo de autorregulación, analizando el efecto de esta en adolescentes de secundaria.

En el primer capítulo se aborda el modelo en el que se basó la investigación, denominado Desarrollo Positivo Adolescente (DPA), el cual busca comprender, identificar fortalezas de esta etapa, promoverlas, e involucrar a los adolescentes en actividades productivas para mejorar su familia, escuela y comunidad, aunque reconoce la existencia de adversidades y desafíos de desarrollo que pueden afectar a los adolescentes de varias maneras, se resiste a concebir el proceso de desarrollo principalmente como un esfuerzo para superar los déficits y el riesgo (Lerner, 2009). En el segundo capítulo se aproxima a la variable que se quiere promover, la autorregulación intencional, en el que se define, se analiza su relación con la adolescencia, se describen las investigaciones empíricas desarrolladas y los programas donde se ha promovido la autorregulación intencional. En el tercer capítulo se presenta la propuesta psicoeducativa,

justificando su importancia, objetivos y variables así como la metodología (diseño, muestra, instrumentos, procedimiento).

En el cuarto capítulo se exponen los resultados obtenidos después de realizar la intervención psicoeducativa, señalando los efectos en la autorregulación intencional. También se plantea la discusión de los resultados contrastando con las investigaciones descritas en el marco teórico, describiendo los aportes y limitaciones de las investigaciones. Finalmente se incluyen las referencias consultadas y los anexos de la propuesta educativa.

CAPÍTULO 1

DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE (DPA)

Orígenes de la perspectiva Desarrollo Positivo Adolescente

El Desarrollo Positivo Adolescente surge del estudio de la psicología comparada¹ y la biología, sobre el trabajo del proceso de plasticidad cerebral. Las investigaciones de las características del desarrollo adolescente durante 1970 y 1980, respaldaron el potencial de plasticidad cerebral en esta etapa, originada por la relación entre lo biológico, el individuo y los niveles de organización contextual (Lerner, Lerner y Benson, 2011).

Posteriormente, en 1990 y comienzos de la primera década del 2000, surgió una nueva visión y lenguaje para hablar acerca del desarrollo adolescente. Las ideas de investigadores dedicados al estudio de la segunda década de vida, al desarrollo de la juventud, estudiosos de las políticas relacionadas con incrementar el bienestar en los adolescentes y sus familias, así como los interesados en el concepto de resiliencia, plasticidad cerebral y las fortalezas en los adolescentes permitieron el surgimiento del modelo *Positive Youth Development* (PYD) o en español Desarrollo Positivo Adolescente (DPA) que ve a los adolescentes como individuos con un potencial de recursos a desarrollar y no como problemas a tratar (Bowers et al., 2015).

Características de la perspectiva DPA

El enfoque de desarrollo positivo adolescente contrasta con los enfoques que se han centrado en los problemas que algunos adolescentes encuentran mientras se desarrollan como: las dificultades de aprendizaje, trastornos afectivos, conducta antisocial, baja motivación al logro, consumo de drogas y alcohol o fumar, los riesgos de abandono, abuso y privación económica que afectan a ciertas poblaciones. Estos modelos centrados en el déficit han dominado durante mucho

¹ La *psicología comparada* es una disciplina que estudia la conducta humana y sus mecanismos, contrastando diversas especies animales

tiempo los campos profesionales encargados de formar a los adolescentes (Damon, 2004) pero quizá implican una limitante pues esta imagen desfavorable puede traer consigo consecuencias indeseables para los adolescentes (Oliva et al., 2010). Por ejemplo, considerar a un grupo social como conflictivo puede llevar asociada la exigencia de aplicación de medidas coercitivas de restricción de libertades. También puede generar un intenso prejuicio social hacia este colectivo, e influir negativamente sobre las relaciones entre adultos y adolescentes, aumentando la conflictividad intergeneracional, especialmente en el contexto familiar y en el escolar (Casco y Oliva, 2005).

Además este modelo de intervención centrado en el déficit, de características similares al modelo médico tradicional, considera que la ausencia de problemas es un buen indicador de un desarrollo adolescente saludable, parte de una visión negativa de la adolescencia en la que se destacan las dificultades sobre las fortalezas. De acuerdo con este enfoque, un adolescente saludable sería aquél que no consume drogas o alcohol, no se implica en actividades antisociales o en prácticas sexuales sin protección (Oliva, Reina, Hernando, Antolín y Pertegal, 2012)

Sin embargo, la perspectiva del desarrollo positivo hace hincapié en las potencialidades manifiestas más que en las supuestas incapacidades de los adolescentes, incluidos los que provienen de entornos más desfavorecidos y los que tienen las historias más problemáticas. Si bien el enfoque DPA reconoce la existencia de adversidades y desafíos de desarrollo que pueden afectar a los adolescentes de varias maneras, se resiste a concebir el proceso de desarrollo principalmente como un esfuerzo para superar el déficit y el riesgo. En su lugar, comienza con la visión de un adolescente plenamente capaz y dispuesto a explorar el mundo, de adquirir competencias y la capacidad de contribuir de manera importante a la sociedad. De tal manera que el DPA tiene como objetivo comprender, educar y comprometer a los adolescentes en actividades productivas en lugar

de corregirlos, curarlos o tratarlos por tendencias desadaptativas o por supuestas discapacidades (Lerner, 2006).

Hamilton (1999; citado por Lerner, et. al., 2012) afirmó que el concepto de DPA se ha entendido en al menos tres formas interrelacionadas pero diferentes: 1. Como un proceso de desarrollo; 2. Como filosofía o enfoque para el programa de jóvenes 3. Como instancias de programas y organizaciones enfocado en fomentar la salud o un desarrollo positivo de la adolescencia. Estas formas de ver DPA han sido discutidas por Lerner et. al. (2011a).

El DPA como proceso de desarrollo, que es la base de este trabajo, se fundamenta en los actuales modelos sistémicos, los cuales enfatizan que el proceso básico del desarrollo humano que implican relaciones mutuamente influyentes entre el individuo y los múltiples niveles de su contexto cambiante. Estas relaciones bidireccionales regulan el curso del desarrollo. Cuando estas "regulaciones de desarrollo" involucran relaciones contexto-individuo que se benefician tanto a la persona como a su ecología, pueden denominarse "adaptativas" (Brandtstadter, 2006). Ejemplos de estos modelos incluyen la teoría bioecológica de Bronfenbrenner (p. Ej., Bronfenbrenner y Morris, 2006), modelos de teoría de la acción de comportamientos intencionales dirigidos a objetivos (p. Ej., Baltes, Lindenberger, y Staudinger, 2006; Brandtstatter, 2006). También desde la perspectiva del DPA como un proceso de desarrollo se han identificado seis hipótesis que lo caracterizan:

1) *La interacción adolescente-contexto promueve el desarrollo positivo adolescente:* Basándose en la idea de que el potencial de cambio a lo largo de la vida (es decir, la plasticidad cerebral) representa un recurso fundamental del desarrollo humano, se generó la hipótesis de que las fortalezas de los adolescentes están vinculadas con los recursos para un desarrollo saludable presentes en contextos clave del desarrollo -el hogar, la escuela y la comunidad- por lo tanto pueden

producirse mejoras en el funcionamiento positivo en cualquier momento y a su vez, la promoción sistemática del desarrollo positivo puede ocurrir a lo largo del desarrollo (Benson, Scales, Hamilton, y Sema, 2006; Lerner, 2006).

2) *El contexto incluye activos para el desarrollo* (Benson, Scales y Manes, 2003; Benson, Scales, y Syvertsen, 2011): Una hipótesis subsidiaria clave a la idea del vínculo entre las fortalezas individuales y los recursos contextuales para un desarrollo saludable, es que existen, al menos algunos apoyos para la promoción del DPA, a través de los escenarios clave del desarrollo adolescente (es decir, familias, escuelas y comunidades). Estos son denominados "activos de desarrollo" los cuales, constituyen los "nutrientes" sociales y ecológicos para el desarrollo de una adolescencia sana. Los activos para el desarrollo tienen algunas características: (a) han demostrado prevenir comportamientos de riesgo (por ejemplo, consumo de sustancias, violencia, abandono escolar), mejorar el bienestar o fortalecer la resiliencia; (b) hay evidencia de generalización en los diferentes contextos sociales y culturales; (c) contribuyen a equilibrar los factores ecológicos e individuales; (d) las comunidades tienen la capacidad de promover su adquisición; y (e) están dentro de la capacidad de los jóvenes desarrollarlos proactivamente. De estos criterios surgen 40 activos para el desarrollo que se colocan en categorías que tienen integridad conceptual y se pueden describir fácilmente a los residentes de una comunidad. Como se ve en las Tablas 1 y 2, se agrupan en 20 activos externos (características ambientales, contextuales y relacionales) y 20 activos internos (habilidades, competencias y compromisos).

Cada elemento de la taxonomía de activos tiene cuatro propósitos aplicables. En primer lugar, proporcionar un vocabulario comprensible (incluso para el que no es experto en el tema) de los elementos centrales del desarrollo humano positivo, con énfasis en los procesos de desarrollo, experiencias y recursos conocidos para promover el bienestar a corto y largo plazo. En segundo lugar, se pretende crear una imagen unificada de un desarrollo positivo, es decir, es un intento de

crear un lenguaje común que tenga el potencial de contribuir a un consenso público sobre lo que "nuestros" adolescentes necesitan para tener éxito. En tercer lugar, busca empoderar y movilizar a los adolescentes, familias, escuelas, vecindarios, organizaciones juveniles, instituciones religiosas y otros sectores comunitarios para que tomen medidas en promoverlos. Finalmente, sirven como una especie de llamada a la acción para fortalecer los procesos y experiencias de desarrollo para todos los jóvenes dentro de una comunidad.

Tabla 1.
Activos Externos

Apoyo	
Apoyo familiar	La vida familiar proporciona altos niveles de amor y apoyo.
Comunicación familiar positiva	El adolescente y sus padres se comunican positivamente, y el primero está dispuesto a buscar consejo y consuelo de los padres
Vecindario afectuoso	La persona adolescente experimenta tener vecinos afectuosos.
Clima escolar afectuoso	La escuela proporciona un ambiente de cuidado y afecto.
Involucramiento parental escolar	Los padres están involucrados activamente en ayudar a los adolescentes a tener éxito en la escuela
Empoderamiento	
Comunidad que valora a los jóvenes	El adolescente percibe que los adultos de la comunidad los valoran
Adolescentes como recursos	Los adolescentes reciben un papel útil en la comunidad.
Servicio a otros	El adolescente realiza servicios en la comunidad una hora o más por semana.
Seguridad	El adolescente se siente seguro en casa, en la escuela y en el barrio.
Límites y expectativas	
Limites familiares	La familia tiene reglas establecidas y sus consecuencias asimismo vigilan el paradero de los adolescentes.
Limites escolares	La escuela provee reglas y consecuencias.
Límites del vecindario	Los vecinos asumen la responsabilidad de supervisar el comportamiento de los adolescentes.
Modelos adultos	Los padres y otros adultos modelan un comportamiento positivo y responsable.
Influencias positivas de pares	Los mejores amigos del adolescente modelan un comportamiento positivo y responsable.
Expectativas altas	Tanto los padres como los maestros animan al adolescente a hacerlas cosas bien.
Uso constructivo del tiempo	
Actividades recreativas	El adolescente pasa tres o más horas semanales en clases o practica de música, teatro u otras artes.
Programas adolescentes	El adolescente pasa tres o más horas por semana en deportes, organizaciones en la escuela o comunitarias
Comunidad religiosa	El adolescente pasa una o más horas por semana en actividades en una institución religiosa
Tiempo en el hogar	El adolescente está fuera con amigos "con nada especial para hacer" dos o menos noches a la semana.

Nota: Derivado de Benson (2003)

Tabla 2.
Activos Internos

Compromisos para el aprendizaje	
Motivación al logro	El adolescente está motivado para hacer las cosas bien en la escuela
Compromiso escolar	El adolescente participa activamente en el aprendizaje.
Tareas	Los adolescentes reportan hacer por lo menos una hora de tarea todos los días.
Vinculación con la escuela	El adolescente está interesado por su escuela.
Leer por placer	El adolescente lee por placer tres o más horas por semana.
Valores positivos	
Cuidado	El adolescente pone un gran valor en ayudar a otras personas.
Equidad y justicia social	El adolescente atribuye gran valor a la promoción de la igualdad y la reducción del hambre y la pobreza.
Integridad	El adolescente actúa en convicciones y defiende sus creencias.
Honestidad	El adolescente "dice la verdad incluso cuando no es fácil".
Responsabilidad	El adolescente acepta y asume su responsabilidad personal.
Moderación	El joven cree que es importante no ser sexualmente activo o consumir alcohol u otras drogas.
Competencias sociales	
Planeación y toma de decisiones	El adolescente sabe cómo planear con anticipación y hacer elecciones
Competencia interpersonal	El adolescente tiene empatía, sensibilidad, y habilidades de amistad
Competencia cultural	El adolescente tiene conocimiento y consuelo con personas de diversa índole cultural y racial étnicos.
Habilidades de resistencia (firmeza)	El adolescente puede resistir la presión negativa de los compañeros y las situaciones peligrosas.
Resolución de conflicto pacíficos	El adolescente busca resolver el conflicto de manera no violenta
Identidad positiva	
Empoderamiento	El adolescente siente que tiene control sobre "las cosas que me suceden".
Autoestima	El adolescente informa que tiene una alta autoestima.
Sentido de vida o propósito personal	El adolescente informa que "mi vida tiene un propósito".
Visión positiva del futuro	La persona adolescente es optimista acerca de su futuro personal.

Nota: Derivado de Benson (2003)

3) *Los programas son una fuente vital de activos de desarrollo:* Existe un amplio acuerdo entre investigadores y profesionales del campo del desarrollo de la adolescencia de que el concepto de activos de desarrollo es importante para entender qué es lo que hay que coordinar entre los investigadores y los profesionales de programas juveniles. El interés se deriva también de los formuladores de políticas, que creen que en este momento de la historia se necesitan esfuerzos conjuntos para promover desarrollo positivo entre los adolescentes (Eccles y Gootman, 2002).

4) *DPA se compone de cinco cualidades:* A partir de las experiencias de los investigadores del DPA y de las revisiones de la literatura sobre el desarrollo de los adolescentes se planteó como una forma de conceptualizar el DPA las cinco C: competencia, confianza, conexión, carácter y cuidado

(Tabla 3) además de que estos 'C' son términos prominentes utilizados por los científicos del DPA, los adolescentes involucrados en programas de desarrollo de la juventud y los padres de estos adolescentes los usan para describir las características de un "adolescente próspero" (King et al., 2005). Se ha realizado a través de varios estudios un análisis empírico intensivo sobre el modelo Cinco Cs, los cuales, han demostrado tanto una buena consistencia interna y una validez constructiva y predictiva y han permitido generar un instrumento con 34 reactivos de cada una de la C, representados en un formato tipo Likert de cinco puntos. Además han proporcionaron una validez adicional utilizando datos de la adolescencia temprana y media en diferentes países (Bowers et al., 2010; Geldhof et al., 2013; Jelacic, Bobek, Phelps, Lerner, y Lerner, 2007; Lerner et al., 2005; Phelps et al., 2009).

Tabla 3.

Definiciones de los Cinco C del desarrollo positivo de la juventud

C	Definición
Competencias	Ver positivamente las acciones de uno en áreas específicas del dominio, incluyendo sociales, académicas, cognitivas y vocacionales. La competencia social se refiere a las habilidades interpersonales (por ejemplo, resolución de conflictos). La competencia cognitiva pertenece a las habilidades cognitivas (por ejemplo, la toma de decisiones). Los grados escolares, la asistencia y los resultados de las pruebas son parte de la competencia académica. Competencia vocacional implica hábitos de trabajo y exploraciones de elección de carrera, incluyendo el espíritu empresarial.
Confianza	Un sentido interno de autoestima positiva global y autoeficacia; la propia autoestima global, en oposición a las creencias específicas del dominio.
Conexión	Vínculos positivos con las personas y las instituciones que se reflejan en los intercambios bidireccionales entre el individuo y los compañeros, la familia, la escuela y la comunidad en la que ambas partes contribuyen a la relación.
Carácter:	El respeto a las reglas sociales y culturales, la posesión de estándares para comportamientos correctos, un sentido elevado de la moralidad y la integridad.
Cuidado	Un sentido de simpatía y empatía por los demás.

Nota: Derivado de Lerner et al. (2005)

5) *Contribución es el "sexto C"*: Una hipótesis subsidiaria a la postulación de los 'cinco C' como un medio para operacionalizar el DPA es que cuando un adolescente manifiesta los cinco Cs a través del tiempo, estará en una trayectoria de vida hacia un "idealizada edad adulta". Teóricamente, una vida adulta ideal está marcada por contribuciones integradas y que se refuerzan

mutuamente, es decir, mantener la capacidad de seguir siendo un agente activo en el propio desarrollo, en la familia, la comunidad y las instituciones de la sociedad civil (Lerner, 2006). Un adulto que participa en tales contribuciones integradas es una persona que manifiesta regulaciones adaptativas de desarrollo (Brandtstädter, 2006).

6) *El DPA y los comportamientos de riesgo/problema están inversamente relacionados:*

Una segunda hipótesis subsidiaria a la que postula las cinco C es que debe haber una relación inversa entre el DPA y comportamientos de riesgo o problemas internalizados y externalizados. En este sentido, Pittman, Irby y Ferber (2001), en lo que respecta a las aplicaciones de la ciencia del desarrollo, a las políticas y los programas, sugieren que los mejores medios para prevenir los problemas relacionados con el comportamiento y el desarrollo de los adolescentes (por ejemplo, depresión, agresión, consumo de drogas, o comportamiento sexual inseguro) es promover el desarrollo positivo.

La Figura 1 presenta una ilustración de la concepción del DPA, basada en los estudios de Lerner y sus colegas (2005; 2011), quienes han llevado a cabo investigaciones longitudinales, que buscan identificar las relaciones individuales y contextuales que pueden promover el bienestar y que, además, pueden tener un efecto preventivo en relación con los comportamientos de riesgo/problema. Estos autores ven a un adolescente que presentan un desarrollo positivo como alguien que actúa para contribuir al contexto que lo está beneficiando, ya sea a uno mismo, a la familia, la escuela, a la comunidad y a la sociedad civil. En otras palabras, si el desarrollo positivo descansa en relaciones mutuamente beneficiosas entre el adolescente y su ecología, entonces los adolescentes prósperos deberían comprometerse positivamente y actuar para mejorar su mundo. Además, deberían ser menos propensos a participar en comportamientos de riesgo/problema. También se ilustra que estas regulaciones de desarrollo adaptativo y sus secuelas positivas y problemáticas existen dentro de la ecología más amplia del desarrollo humano. Esta ecología

incluye la variación cultural (y temporal) e histórica y, por lo tanto, introduce cambios en todos los niveles de organización dentro del sistema de desarrollo. Específicamente, se puede observar en la figura 1 que la Autorregulación Intencional es vista como una fortaleza que los adolescentes pueden desarrollar y contribuye positivamente a los diferentes contextos en los que se encuentra el adolescente, así como en su desarrollo positivo y previene comportamientos de riesgo. Por lo cual los diferentes investigadores, la han considerado una variable importante en esta etapa de la vida, en el siguiente capítulo abordaremos la definición, los diferentes trabajos empíricos y los programas donde se ha promovido esta variable.

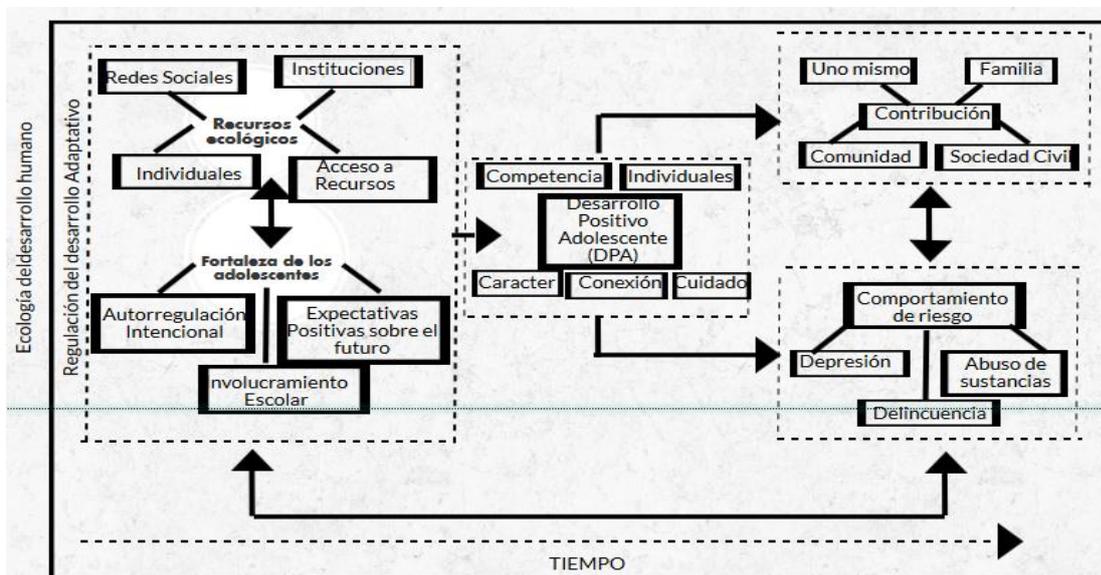


Figura 1. Modelo de Desarrollo Positivo Adolescente Basado en Lerner et al. (2005)

CAPÍTULO 2

AUTORREGULACIÓN INTENCIONAL (AI)

En las últimas décadas, la autorregulación ha recibido una enorme atención por parte de investigadores enfocados en estudiar y promover el desarrollo humano positivo. El interés se ha centrado en entender la situación de las personas que viven en complejos contextos físicos, sociales, culturales e históricos que constantemente requieren que tomen decisiones sobre cómo actuar de una manera que satisfaga tanto las demandas personales como las ambientales. Estos requisitos de adaptación son especialmente evidentes durante el período de la adolescencia, cuando las presiones para el ajuste deben realizarse en medio de cambios importantes en las características neurológicas, fisiológicas, cognitivas, emocionales, somáticas y de comportamiento, así como los cambios en contextos como la familia, el grupo de compañeros, escuela y transiciones vocacionales. Este desafío adaptativo, fundamental del período adolescente, hace que la autorregulación sea crucial y, a veces, problemática para la persona e influye en su trayectoria de desarrollo (Brandtstädter, 1998; Demetriou, 2000).

Para proporcionar una mejor comprensión de esta variable, en la siguiente sección, se discutirá brevemente lo que es la AI. En primera instancia, se proporcionará una visión de la investigación teórica y empírica sobre la AI de los adolescentes y una revisión de los programas que tienen como objetivo promover dicho proceso.

Definición de la autorregulación intencional

La autorregulación es un concepto amplio que abarca una variedad de procesos emocionales, cognitivos y sociales. Aunque la amplitud del término ha llevado a cierto desacuerdo sobre lo que exactamente abarca, el consenso general entre los estudiosos es que se refiere a los

intentos deliberados de las personas de usar, modificar o inhibir sus propias emociones, cogniciones y los comportamientos para alcanzar sus metas (Gestsdottir y Lerner, 2008).

Por otra parte, en los modelos del desarrollo humano, el proceso dinámico de las personas que actúan en sus contextos y los contextos que actúan sobre las personas ha sido etiquetado como regulación del desarrollo. Estos modelos sostienen que cada persona es parte de un sistema multinivel que involucra niveles biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos (temporales), formando un sistema integrado entre un individuo y su entorno (Bronfenbrenner y Morris 2006).

Dentro de esta influencia bidireccional entre el contexto y el individuo, puede denominarse autorregulación a los atributos implicados y los medios a través de los cuales la persona contribuye a las regulaciones del desarrollo. Por lo tanto, la autorregulación es la característica individual que vinculan al individuo con el contexto y constituyen el medio a través del cual niños, adolescentes y adultos contribuyen y modelan su propio desarrollo (Brandtstädter, 2006).

Lerner et. al. (2011b) señalan que autorregulación es, pues, un término que abarca múltiples formas de funcionamiento, que van desde las funciones fisiológicas hasta los complicados procesos de pensamiento. Como tal, la autorregulación se refiere a aspectos de la adaptación, debido a que las personas alteran sus comportamientos, así como los pensamientos, la atención y las emociones, reaccionando a los diferentes contextos. Proponen que para comprender mejor las diferentes características del individuo que contribuyen a la autorregulación y especialmente para comprender algunas de las diferencias entre la autorregulación dentro y entre los períodos de desarrollo, se debe distinguir entre dos medios relacionados de regulación a través de los cuales las personas influyen su contexto: intencional y organísmica.

La regulación organísmica se refiere a una serie de atributos amplios y consistentes de una persona que involucran estructuras biológicas y funciones fisiológicas que contribuyen a la relación que un individuo tiene con el medio ambiente. Tales características organísmicas (como lo son el control hipotalámico de la temperatura corporal, los ritmos circadianos y el tiempo puberal) no tienen un control limitado de la persona y no implican esfuerzos intencionales de la persona para regular sus intercambios individuales de contexto. Estas características tienden a mostrar una continuidad relativa a través de la vida y contribuyen a la consistencia en el comportamiento a través de situaciones y en el tiempo (Geldhof, Little, y Colombo, 2010)

Por otro lado, se encuentra la AI, que son acciones contextualizadas que están activamente encaminadas a armonizar demandas y recursos en el contexto con metas personales para lograr un mejor desarrollo. La AI se caracteriza por comportamientos dirigidos a metas y están fácilmente disponibles para la conciencia en comparación con los procesos y estructuras de regulación organísmica (Gestsdottir y Lerner, 2008).

Un aspecto importante de la AI, es que la persona debe tener la capacidad de formar representaciones de sí mismo y de otros, que le informan sobre experiencias pasadas, ofrecen autoevaluaciones y proporcionan instrucciones para acciones futuras. Asimismo, debe incluir el autocontrol, que informa a la persona acerca de su estado actual en relación a una meta establecida. Debe implicar habilidades de auto-modificación o autocorrección que puedan guiar a la persona hacia un objetivo elegido cuando exista una discrepancia entre el estado presente y la meta. En resumen, estos procesos regulatorios ayudan a las personas a elegir una meta, planificar acciones que son apropiadas para alcanzarlas y regulan la ejecución de sus acciones (Demetriou, 2000; Bandura, 2001; citado en Gestsdottir y Lerner, 2008).

La autorregulación intencional en la etapa adolescente

En la siguiente sección, basada en la revisión de Bandura (2001), Brandtstädter (2006), Keating (2004), Moilanen (2007) y Piaget (1970) citado en Gestsdottira, Geldhofb, Lerner y Lerner (2017), se describirá cómo se desarrolla la auto-regulación intencional en la adolescencia y, especialmente, cómo dicha regulación se vuelve más internalizada, cognitiva, dirigida a objetivos e intencional. También se revisan los cambios sociales y ontogenéticos que contribuyen al aumento de la AI.

La AI se desarrolla simultáneamente con otros importantes cambios de desarrollo, por lo tanto, depende de la etapa en la que se encuentra el individuo. Además como cualquier característica individual, funciona dentro de un contexto social definido por los padres, los compañeros y la sociedad en general. Por lo tanto, la socialización es un aspecto importante de cómo se desarrolla la autorregulación y existe una clara diferencia entre la adolescencia y otras etapas. Por ejemplo, las acciones de los niños pequeños que tienen la intención de promover su desarrollo y la noción de futuro personal y las acciones intencionales que resultan de tal concepción empiezan a complejizarse en la adolescencia, durante la transición a esta etapa las concepciones individuales del yo y del futuro personal se articulan lo suficiente como para guiar la actividad intencional más elaborada. Las demandas externas, originadas en el contexto familiar y social cada vez se internalizan, se integran en el proceso de autorregulación y autoevaluación; con la progresión de un modo externo de control del desarrollo a un modo cada vez más intencional y autónomo, se alcanza un nuevo y más alto nivel en la regulación del propio desarrollo.

En la adolescencia, a diferencia de las etapas anteriores, se identifica la autorregulación a corto plazo (evitar quitarle algo a alguien) y la autorregulación a largo plazo (preparar una investigación para fin de curso en la escuela) , esta última representa un cambio en el desarrollo.

Para exhibir una autorregulación a largo plazo, el adolescente debe controlar los impulsos y el esfuerzo directo durante períodos más largos de tiempo, lo que puede implicar una planificación sustancial que en su mayor parte se adquiere en esta etapa.

La socialización adquiere un papel especialmente importante en el desarrollo de la autorregulación durante el período de la adolescencia para la formación de la identidad. El periodo entre los 13-14 años corresponde ontogenéticamente a un período en el cual los adolescentes occidentales típicamente comienzan a pensar en lo que les gustaría llegar a ser en la vida. Basado en interacciones previas con el contexto y en el historial de consecuencias de sus propias acciones, un adolescente forma representaciones de sí mismo y del contexto. Estas representaciones mentales son una base necesaria para la autorregulación, ya que le permiten a la persona discriminar su propio mundo del de otras personas y negociar sus objetivos y acciones con quienes lo rodean. También crea una base para la autocomprensión y para la creación de una identidad. La relación recíproca que existe entre la identidad de una persona, sus objetivos, sus acciones dirigidas a objetivos y las autoevaluaciones, crea un sistema dinámico entre la identidad y las acciones de autorregulación.

Otros de los cambios más significativos en la adolescencia implican la aparición de un pensamiento operativo formal y la capacidad de formar ideas abstractas, de pensar en problemas hipotéticos y de formular múltiples hipótesis sobre el resultado de un acontecimiento. El razonamiento de orden superior, la resolución de problemas y el pensamiento simbólico se desarrollan, y la memoria, las representaciones mentales y el enfoque atencional crecen. Estas cualidades hacen posible que el adolescente use múltiples reglas para controlar el comportamiento en diferentes situaciones. Los eventos futuros pueden ahora ser representados cognitivamente, permitiendo así la formulación de objetivos. Por ejemplo, el adolescente entiende que las tareas

más difíciles requieren más esfuerzo y que, si bien el esfuerzo puede compensar la baja capacidad, sólo lo hace en cierta medida.

También las habilidades cognitivas nuevas para establecer metas, identificar los medios para lograrlas, las autoevaluaciones y las autocorrecciones son más elaboradas. El adolescente es más capaz de identificar metas apropiadas y planes exitosos, y por lo tanto es más capaz de controlar la relación que tiene con el medio ambiente, es decir, la transición hacia un modo de funcionamiento formal del pensamiento se caracteriza por una creciente capacidad hipotética para proyectar cursos alternativos de desarrollo personal hacia el futuro, que es el proceso cognitivo clave que guía y motiva el autodesarrollo intencional en adolescentes y edad adulta. De tal manera que la persona en esta etapa puede considerar muchas posibilidades para una situación dada y es capaz de una auto-regulación estratégica a largo plazo, o capacidad de planeación, donde se pueden desarrollar e implementar metas, sub-objetivos, estrategias y acciones.

Otros cambios en la cognición y el autocontrol, ayudan a una mayor capacidad para retrasar la gratificación, mejores habilidades de planificación, mayor autoeficacia percibida y autoevaluaciones más precisas, ayudan al adolescente a comprender mejor las consecuencias de sus acciones y a identificar qué acciones son las más apropiadas para alcanzar una determinada meta. Además, adquiere mayor conocimiento y comprensión de los mecanismos sociales y psicológicos que están disponibles para ayudarlo a establecer metas apropiadas y alcanzar estas metas. Por otra parte, estudios recientes que se han centrado específicamente en la conexión entre el desarrollo del cerebro y la auto-regulación de los adolescentes subrayan cómo se relaciona con la capacidad emergente de la persona para integrar pensamientos, emociones y comportamientos al servicio de alcanzar metas.

El proceso de autorregulación intencional: Selección, Optimización y Compensación (SOC)

La AI ha sido operacionalizada en cuatro procesos autorreguladores (Figura 2): selección (S), optimización (O), compensación (C) y selección basada en la pérdida (SBP) (Freund y Baltes, 2000, 2002).

1.- La selección (S): se refiere a la capacidad de un individuo para a) comprometerse con un conjunto de metas significativas b) organizar metas seleccionadas jerárquicamente teniendo en cuenta las necesidades personales y ambientales. Una vez que un individuo selecciona un objetivo, o una jerarquía de objetivos, él o ella deben seguir adelante con la consecución de ese objetivo.

2.- Optimización (O): Son las acciones autorreguladas que mueven a un individuo más cerca de alcanzar sus objetivos seleccionados. La optimización incluye la adquisición y el desarrollo de los medios, los recursos y las habilidades, así como las capacidades cognitivas, el enfoque atencional y el control inhibitorio, para incrementar la probabilidad de alcanzar sus objetivos.

3.- Compensación (C): Es cuando los individuos navegan de manera adaptativa por contratiempos, obstáculos y errores, implementando medios alternativos para alcanzar su objetivo.

4.- Selección basada en la pérdida (SBP): Es en la que un individuo responde a un obstáculo reorganizando su jerarquía de objetivos. Puede implicar la selección de nuevas metas, reconsiderar la importancia de las metas seleccionadas previamente o reemplazar una meta al dedicar energía adicional a otra meta. Sin embargo, algunos investigadores han cuestionado si SBP es relevante para la autorregulación durante el desarrollo normativo adolescente y no se usa con frecuencia en muestras de adolescentes, por esta razón, en este trabajo solo se considera medidas de selección,

optimización y compensación (por ejemplo, Gestsdottir & Lerner, 2007, Gestsdottir, Bowers, von Eye, Napolitano y Lerner, 2010).

El modelo SOC tiene como objetivo ser aplicado durante toda la vida, y los investigadores han propuesto al SOC como útil para conceptualizar y medir la autorregulación durante la adolescencia. Gestsdottir, Lewin-Bizan, von Eye, Lerner y Lerner (2009) sugirieron que, de acuerdo con el modelo SOC, la AI debería contribuir al funcionamiento adaptativo cuando las habilidades cognitivas, emocionales y conductuales que comprenden cada uno de los tres componentes SOC se desarrollan al máximo y por lo tanto, brinde a la persona múltiples opciones de adaptación.



Figura 2 Elaboración adaptada del Modelo SOC de Freund y Baltes (2002).

Investigaciones de la autorregulación intencional en la adolescencia

La manera en que se ha evaluado el modelo SOC ha sido mediante ítems de elección forzada, donde el adolescente tiene que decidir entre dos declaraciones, una que describe un comportamiento que refleja la autorregulación y el otro no indicativo de la autorregulación. También se han utilizado escala tipo Likert, donde se les pregunta a los participantes "¿Qué tan bien lo describen las afirmaciones? Las opciones de respuestas variaron de 1 ("Nada parecido a mí") a 5 ("Muy parecido a mí"), con el punto medio (3), "Algo parecido a mí" (Geldhof, et. al., 2015). Otras formas de evaluar han sido mediante rúbricas (Napolitano et. al., 2014) y entrevistas (MacDonnell, Urban, Linver, 2016).

En un inicio para analizar la estructura del modelo SOC se han utilizado los ítems de elección forzada y la escala Likert, encontrando en la investigación inicial sobre la AI en 5° y 6° grado en muestras norteamericanas (equivalente al último grado de primaria y el primer grado de secundaria en México), el proceso SOC existía como una construcción global, en lugar de una tripartita encontrada en muestras adultas de la tercera edad y como se había descrito anteriormente (Gestsdóttir y Lerner, 2007). Estos adolescentes tenían simplemente "SOC fuerte" o "SOC débil", en lugar de una combinación compleja de estas habilidades. Los resultados indicaron que las puntuaciones más altas de SOC se relacionaron positivamente con el DPA y negativamente con conductas de riesgo o problemas en 5°, 6° y 7° grado (Gestsdóttir Lerner, 2007; Zimmerman, Phelps y Lerner, 2007).

La investigación posterior indicó que el SOC existía como un constructo tripartita, diferenciado y similar a los adultos en los grados 8° al 10° (equivalente al último año de la secundaria y los primeros del nivel bachillerato) (Gestsdóttir et al., 2009). Es decir que los adolescentes mayores presentaron combinaciones complejas de S, O y C, y en otras investigaciones

con adolescentes de 10º grado, comportamientos de SBP (Gestsdóttir et al., 2010). Mientras que las puntuaciones generales de SOC de adolescentes de los grados 8º al 10º estaban correlacionadas positivamente con el desarrollo positivo, hubo diferencias en las relaciones con esta variable cuando se examinaron los componentes individuales de SOC. Es decir, altos niveles de O, C y SBP, pero no S estaban fuertemente asociados con desarrollo positivo adolescente (Gestsdóttir et al., 2009, 2010). Es decir que no solo bastaba con elegir un objetivo sino que era más relevante como alcanzarlo, qué hacer ante los obstáculos y tener la capacidad de reorganizar las metas en caso necesario.

Sin embargo, Gestsdottir et al. (2014) realizaron una investigación con el objetivo conceptualizar y medir la AI entre adolescentes de cuatro culturas mediante la evaluación de modelo SOC. Emplearon, una escala Likert con tres ítems para cada aspecto del modelo SOC, en total nueve, participaron 4.057 jóvenes de 14 y 18 años en Canadá, Alemania, Islandia y los Estados Unidos. Los resultados no confirmaron un modelo tripartita de SOC en ninguna muestra, sino un compuesto único, tal como en la muestra de adolescentes más jóvenes en Estados Unidos. Estas similitudes que se observaron a través de la edad y los grupos culturales sugieren que una estructura de factor único de SOC, aplica para los adolescentes en entornos culturales occidentales y que los procesos de SOC no se desarrollan completamente hasta la edad adulta.

Otros estudios han investigado la influencia mutua entre los recursos contextuales del SOC y DPA en la adolescencia, estas investigaciones han sido longitudinales y con muestras de 800 a 2000 adolescentes. Por ejemplo, Urban, Lewin-Bizan y Lerner (2010) encontraron que, en entornos desfavorecidos, los adolescentes entre 12 y 14 años con los niveles más altos de habilidades de SOC se beneficiaron más de la participación en actividades extracurriculares. Estos resultados indicaron que solo los adolescentes con altos niveles de puntajes SOC pudieron extraer el máximo beneficio de los recursos contextuales proximales en sus entornos. Además, Napolitano

(2010) con una muestra de adolescentes de entornos con recursos limitados, caracterizados por niveles más bajos de educación materna y de ingreso familiar per cápita, descubrió que se beneficiaron más fuertemente en las habilidades de selección, en comparación con sus compañeros de entornos más favorecidos.

Mueller, Phelps, Bowers, Brown, Lerner (2011) examinaron en adolescentes de los grados 8° y 9°, la relación entre las habilidades de autorregulación (selección, optimización y compensación) y su participación en programas de desarrollo juvenil a través y qué tanto podría predecir su desarrollo positivo en 10° grado así como la contribución a su contexto. Los resultados indicaron que, si bien las habilidades de autorregulación por sí solas predijeron el desarrollo positivo adolescente, la AI y la participación en el programa de desarrollo juvenil predijeron la contribución a su contexto. Además, la participación en el 8° grado en un programa de desarrollo juvenil predijo positivamente la autorregulación de noveno grado, que, a su vez, predijo el desarrollo positivo y la contribución en el 10° de grado. En otro estudio realizado por Salmela-Aro Mutanen, Koivisto y Vuori (2010) sobre los efectos de un programa en las habilidades y concepciones de los objetivos de adolescentes finlandeses encontraron que después de la intervención el número de objetivos personales futuros relacionados con la educación aumentó. Además, la intervención aumentó la motivación interna de los adolescentes hacia los objetivos relacionados con la educación.

Otra investigación llevada a cabo en el ámbito de la tutoría, indican que la relación entre el mentor y el adolescente influye en las habilidades de AI de los adolescentes, lo que sugiere que los mentores pueden desempeñar un papel clave en la promoción del desarrollo de la AI adolescente (Bowers, Wang, Tirrell y Lerner, 2016). El efecto de los programas de desarrollo positivo y su efecto sobre la AI y de ésta sobre el DPA en muestras americanas fue confirmado en otras culturas, por ejemplo Chauveron, Linver y Urban (2015) en una muestra de 82 adolescentes escoceses que

participaban en un programa del desarrollo del carácter dentro de sus escuelas, la AI se relacionó positivamente con los cinco C del DPA y predijo dos de ellos, el carácter y la conexión. En un estudio similar con muestras adolescentes de Islandia y Estados Unidos se encontró que la AI está relacionada fuertemente con el DPA de manera global, más que con una de los cinco C de forma individual (Gestsdottir et al., 2017).

Se puede concluir que la participación en programas de desarrollo adolescente dentro y fuera de las escuelas, y que las conductas de autorregulación como activos contextuales e individuales, respectivamente son importantes para promover el desarrollo positivo entre los adolescentes y la contribución a su contexto. Asimismo las investigaciones sugieren que la AI es un activo central en el funcionamiento general saludable de los adolescentes en diferentes contextos culturales occidentales. Por lo cual, a continuación se presentarán los programas en los que se ha promovido la AI y sus características para lograr este objetivo

Programas que promueven la autorregulación intencional

El *Institute for Applied Research in Youth Development (IARYD) of the Eliot-Pearson Department of Child Study and Human Development at Tufts University* y la *Thrive Foundation for Youth of Menlo Park, California* implementaron un proyecto aplicado basado en mentoría, "Proyecto GPS", para que los adolescentes se desarrollen positivamente mediante promoción de sus habilidades de AI en los diferentes programas de servicio a la comunidad que estas instituciones ofrecen. El proyecto GPS también tiene como objetivo permitir a los investigadores determinar qué características del programa, conducen mejor al desarrollo de la AI (Napolitano, 2014).

El proyecto utiliza la metáfora del sistema de navegación GPS de un automóvil: la persona "elige su destino" y el GPS proporciona "estrategias" para llegar a su destino. En el Proyecto GPS, "G" significa "Goal selection" (selección de la meta) y refleja las habilidades de Selección; "P" significa "Pursuit of strategies" (búsqueda de estrategias) y refleja las habilidades de optimización; y "S" significa "Shifthing gears" (cambio de planes) y refleja las habilidades de compensación. Existen tres ejes principales en el proyecto: evaluación, actividades y ejemplos mediante videos, a continuación se explicarán los dos primeros (Bowers et al., 2013).

Las habilidades de SOC han sido medidas a través de los puntajes del Cuestionario SOC de 24 ítems (Freund y Baltes, 2002). A pesar de ser una medida bien validada y que ha sido adaptada a muestras adolescentes (Geldhof, 2014; Gestsdottir, 2010) el Cuestionario SOC puede no ser una herramienta de medición ideal para medir el proceso de la autorregulación intencional. Por lo tanto, el proyecto GPS utiliza una serie de rúbricas para evaluar las habilidades SOC de un adolescente y sus niveles de DPA, de esta manera este instrumento puede adaptarse a las diferentes tipos de programas de tutoría en la que se promueve la AI. Las rúbricas son herramientas de puntuación simplificadas para evaluar un producto o rendimiento basado en estándares o criterios. En este caso, los criterios son las habilidades enfatizadas en el modelo SOC y en los hallazgos de investigación SOC (Gestsdóttir et al., 2010).

Bowers et al. (2013) mostraron datos sobre la fiabilidad y la validez de estas herramientas destinadas a evaluar la AI de los adolescentes dentro de los programas de mentoría. Estas rúbricas son diseñadas para ayudar a los mentores y adolescentes a evaluar el desarrollo de habilidades de AI y vincular estas habilidades a otras rúbricas que evalúan las Cinco C del desarrollo positivo adolescente y la contribución a su escuela, comunidad y familia.

Las rúbricas (una para evaluar la AI de 10-14 años, otras tres de 15 a 18 años; también una para evaluar las Cinco C y una para la Contribución) se diseñaron con base en cuatro criterios:

1. El uso de evidencia empírica para el contenido
2. Alineación de la terminología con el lenguaje de la Thrive Foundation for Youth.
3. El uso de pruebas de validación cruzada para incorporar hallazgos relevantes de distintos investigadores asociados con el estudio del desarrollo positivo y la AI
4. Equivalencia de medición por edad y fases de intervención del programa

Con respecto a las pruebas preliminares, las revisiones iniciales de las herramientas se realizaron con profesionales que prestaban servicios a los adolescentes y el equipo de investigación. A ambos se les pidió que evaluaran las rúbricas en términos de:

1. La relevancia de las dimensiones incluidas en la construcción de la selección de objetivos, la búsqueda de estrategias y los cambios de estrategias
2. La claridad de las columnas de cada rúbrica
3. La progresión lógica de los niveles de rendimiento
4. La utilidad de las rúbricas para el desarrollo de los adolescentes y en sus organizaciones
6. Cómo ajustar el lenguaje de las rúbricas para hacerlas más apropiadas para que los adolescentes se califiquen a sí mismos.

Posteriormente para la confiabilidad de las rúbricas *GPS to Success* los investigadores entrenaron al personal y agentes de los programas con el fin de mejorar la confiabilidad y precisión de los informes sobre un conjunto diverso de atributos; reclutaron parejas de mentores-aprendices con relaciones de seis meses de duración y que se vieran con cierta frecuencia.

Los mentores recibieron información para ellos y sus aprendices de cómo completar una versión en línea de la rúbrica. Finalmente, para evaluar si las rúbricas de AI y desarrollo positivo adolescente eran medidas confiables y válidas, se calcularon las alfas de Cronbach para cada subescala. También realizaron evaluaciones de la covariación de los puntajes derivados de: (1) calificaciones de mentores de los adolescentes (2) autoevaluaciones de los adolescentes y (3) respuestas de los adolescentes a los ítems del Cuestionario del Estudiante que incluyó puntajes para (a) las Cinco C del desarrollo positivo adolescente; (b) Contribución; y (c) SOC.

Los datos de 152 pares de mentores y adolescentes respaldaron la confiabilidad de las rúbricas (la consistencia de las respuestas) y la validez de las rúbricas (que la herramienta GPS es una medida de autorregulación) y encontraron relaciones positivas entre la autorregulación y los resultados del DPA y contribución de los adolescentes. Además, las propiedades de medición de las rúbricas representaban un proceso que describe tanto la AI como el SOC (Napolitano et al., 2014).

Si bien la medición es fundamental para Project GPS, simplemente completar las rúbricas no es suficiente para desarrollar las habilidades de SOC de un adolescente. En consecuencia, para apoyar el proceso de tutoría, los mentores pueden elegir de un conjunto de 26 actividades que fueron creadas para desarrollar cada una de las habilidades de AI SOC, estructuradas de la siguiente manera:

1.- Componente GPS: Indica que habilidad del SOC en la que se va trabajar

2.- Propósito de la actividad: para cada componente del SOC, primero hay una actividad *Getting the Feel* (obtener la sensación), en la que la habilidad se introduce a través de una actividad o desafío, y luego viene una actividad *Trying It Out* (inténtalo), en la que los adolescentes aplican la habilidad para lograr sus metas.

3.- Tipo (Grupal o individual): cada actividad se diseñó originalmente para un individuo o un grupo. Sin embargo, casi todas las actividades tienen sugerencias para ajustarlas para usar con un grupo o un individuo.

4.-Tiempo: una estimación general de cuánto tiempo invertir en una actividad para que sea útil.

5.- Materiales: el tipo de recursos que necesitara para llevar a cabo la actividad como papel y bolígrafos / lápices, o las hojas de trabajo que lo acompañan.

6.- Descripción general: un breve resumen de los motivos de la actividad y qué se espera que los adolescentes logren.

7.- Instrucciones: una guía paso a paso para presentar la actividad. Cada actividad finaliza con una serie de preguntas para enmarcar una discusión en la que los adolescentes reflexionan sobre la actividad. Las preguntas están estructuradas usando el Ciclo de aprendizaje experiencial: (1) ¿Qué sucedió? Los jóvenes comparten sus experiencias. (2) ¿Y con eso qué? Los jóvenes interpretan su experiencia y consideran el significado. (3) ¿Ahora qué? Los jóvenes aplican lo que han aprendido y piensan sobre los próximos pasos.

8.- Ajustes adicionales: cada actividad incluyen consejos para ajustar la actividad según el tamaño del grupo, las edades de los adolescentes y otras características que pueden ser relevantes para la actividad.

9.- Desafío adicional: cada actividad incluyen un desafío adicional al final que brindará una oportunidad para que los adolescentes profundicen su nivel de habilidad y puedan aplicarla en múltiples contextos.

Otro programada realizado en Finlandia denominado *Towards Working Life* (Salmela-Aro, et al., 2010) tiene como objetivo aumentar la motivación interna hacia los objetivos relacionados con la educación, el número de objetivos personales y preocupaciones relacionadas con la educación en el futuro. Es un curso intensivo de 16 horas durante 4 o 5 días que se realiza al final del octavo grado de escuela en Finlandia o durante el noveno grado, hay dos entrenadores, y utilizan métodos de aprendizaje activos que tiene como objetivo promover la preparación para las transiciones de grado mediante: 1) fortalecimiento de la autoeficacia; 2) fortalecimiento de la habilidad contra probables contratiempos. Se realizan 4 pasos básicos: a) Identificar los objetivos b) Definir problemas y tareas para llevar a cabo los objetivos; c) Practicar habilidades y acciones necesarias d) Identificar barreras y retrocesos e) Definir soluciones para barreras y contratiempos f) Practicar la superación de barreras y contratiempos. Aunque en esta investigación no se usa el proceso SOC, se puede identificar que los pasos son muy parecidos, el primero de ellos relacionado con el de selección, el segundo y tercero con el de optimización y los tres últimos con el de compensación, además es un ejemplo de promoción de habilidades para lograr objetivo dentro del aula (Salmela-Aro Mutanen, Koivisto y Vuori, 2010).

En Escocia se lleva a cabo un programa denominado *Inspire>Aspire - Global Citizens in the Making* (Chauveron, et al., 2015). El proyecto reúne a personas y organizaciones clave para proporcionar un nuevo enfoque nacional para el trabajo sobre la educación de valores y el carácter, se centra en crear experiencias educativas que fomenten las virtudes de la generosidad, la honestidad, la mentalidad futura, habilidades para alcanzar objetivos, la alegría, el propósito, la curiosidad y la humildad. Este objetivo se logra mediante la elaboración de un póster, que los

estudiantes entregan al final como un producto, el cual está compuesto por seis secciones: 1) Autorreflexión: tu personaje; 2) Historia favorita/Personaje ficticio; 3) Quién te inspira y por qué; 4) Citas inspiradoras; 5) Tu inspiración; 6) Yo, mi futuro y mi compromiso con un mundo. Para cada uno de los espacios del cartel hay de cuatro a seis actividades para que los alumnos lo realicen. Estas actividades tienen la siguiente estructura:

1. Preparación previa a la discusión: Se dan dos preguntas que generan una discusión.
2. Actividad previa: el alumno responde alguna de las dos preguntas.
3. Discusión: El profesor involucre a los alumnos en una discusión sobre la pregunta.
4. Post-actividad: se pide a los alumnos que expresen por escrito si aún están de acuerdo con la respuesta que escribieron durante la actividad previa o si tienen una nueva comprensión del significado en función de lo que escucharon durante la discusión.

Para evaluar el impacto del programa, se realizaron entrevistas con alumnos y maestros, así como encuestas a los alumnos, y una evaluación de los carteles completados por los participantes del programa. Las entrevistas y encuestas de los alumnos se realizaron antes y después de que los alumnos participaran en *Inspire > Aspire*. Las encuestas examinan el desarrollo positivo de los adolescentes (DPA), el establecimiento de metas, las aspiraciones futuras, la AI, la orientación futura y el sentido de propósito. La calidad de los carteles se evalúa mediante una herramienta de puntuación sistemática para carteles basada en el grado de finalización, el desarrollo y la alineación de las respuestas de los posters. Los enfoques de implementación del docente se comparan con la calidad y los resultados del póster de los alumnos.

Los hallazgos presentados son importantes, debido a que proporcionan un ejemplo de proyectos aplicados que puede ampliar la comprensión de las habilidades de autorregulación en un

entorno práctico. También los resultados afirman que los vínculos consistentes entre la AI y resultados positivos en los adolescentes podrían ayudar a intervenciones dentro de las escuelas (Bowers et al., 2015).

En relación a la forma de evaluar también se ha sugerido la necesidad de emplear metodologías mixtas al realizar investigaciones sobre AI con adolescentes, ya que las medidas cuantitativas por sí mismas pueden no ser capaces de detectar adecuadamente los cambios sutiles del proceso de la AI, utilizando diversos instrumentos de evaluación como cuestionarios, rúbricas, entrevistas. Sin embargo, existen algunas preguntas que aún no han sido contestadas. Por ejemplo, si las actividades se pueden aplicar a un grupo con un número mayor de adolescentes, en las investigaciones revisadas se han llevado a cabo a grupos con una cantidad relativamente pequeña; también qué impacto tendría en países en vías de desarrollo, debido a que estos programas se han llevado en países IDH alto, y con resultados de aprendizaje elevados. Por lo tanto, en el siguiente apartado se justifica la importancia de realizar un taller para promover la AI, considerando los puntos anteriores.

CAPÍTULO 3

TALLER PSICOEDUCATIVO “YO LOGRO LO QUE ME PROPONGO”

Justificación

Los estudios analizados en el capítulo 2 sugieren que la AI o las habilidades dirigidas para lograr objetivos se vuelven especialmente importantes para el desarrollo saludable durante la adolescencia.

La relevancia de la AI se basa en la naturaleza de los cambios multifacéticos que marcan la segunda década de la vida, tales cambios incluyen el desarrollo de la corteza prefrontal, la aparición de nuevos estados motrices y cambios cognitivos, como una capacidad expandida de habilidades para la metacognición y una mayor priorización de valores así como un refinamiento de las habilidades de planificación a largo plazo. Este conjunto de modificaciones estructurales y funcionales proporciona las bases para propiciar el desarrollo de la AI en la adolescencia. Al mismo tiempo, los cambios contextuales típicos en las sociedades occidentales hacen hincapié en la necesidad de los adolescentes de desarrollar y emplear efectivamente sus habilidades de AI. Estos cambios incluyen transiciones escolares, mayor relevancia de la presión de los compañeros para asumir riesgos, acceso a drogas y alcohol (Gesdottir y Lerner, 2008).

Asimismo, aunque la investigación sobre la naturaleza, el desarrollo y el rol de la autorregulación para un funcionamiento saludable del adolescente aún está evolucionando, se ha relacionado consistentemente con el desarrollo positivo de los adolescentes y las contribuciones de estos a sus familias, escuelas y comunidades. Por lo tanto, promover la AI será una forma fructífera de apoyar a la prosperidad de los adolescentes. También, se ha encontrado que un incremento en las habilidades de autorregulación ayuda a los adolescentes a alejarse de

comportamientos problemáticos. Sin embargo, algunos ejemplos en la literatura indican que los comportamientos de AI de los adolescentes y su relación con los niveles de resultados de DPA pueden variar según, sus características culturales, por este motivo se propone un contexto diferente a los lugares donde se ha realizado la investigación de los efectos de la AI (Napolitano, Bowers, Gestsdóttir y Chase, 2011).

Contexto mexicano

El panorama de la juventud en México, referido por la Encuesta Nacional de Valores en Juventud (INJUVE, 2012) indica que para los adolescentes mexicanos, tener éxito significa obtener un trabajo y satisfacciones, alcanzar un buen nivel de vida, tener educación, familia y alcanzar los objetivos que se proponen. En relación a este último punto, es paradójico con respecto al hecho de que, casi la quinta parte de los jóvenes muestra cierto grado de incertidumbre sobre si a futuro tendrán oportunidades para realizar sus proyectos personales; también lo es la manera de usar el tiempo libre, la mayoría no lo usa para llevar a cabo sus objetivos sino para “ver televisión” “escuchar música” y “dormir o descansar”. Asumiendo que para los adolescentes mexicanos es importante alcanzar sus metas, es necesario que en los lugares donde se desarrollan se brinden espacios donde puedan adquirir habilidades para lograrlas, y que se impliquen en actividades productivas para sí mismo e incluso para los demás.

Un contexto clave para promover las habilidades para alcanzar objetivos o la AI en los adolescentes es la escuela (Lerner, 2009). El papel de este espacio ha sido considerado a nivel nacional e internacional como un medio importante para promover los aspectos positivos del desarrollo humano. Dado que los adolescentes pasan más de seis horas al día y más de 180 días al año en la escuela, ésta les podría brindar oportunidades clave para promover la realización de actividades e iniciativas integrales relacionadas con la promoción de la AI. A medida que las

personas pasan a los primeros años de su adolescencia, las escuelas pueden desempeñar un papel más determinante que el contexto hogareño, en virtud de la poderosa influencia que el apoyo de los maestros y las redes sociales de pares pueden tener dentro de los entornos educativos (Stewart, Sun, Patterson, Lemerle y Hardie, 2004).

En México el espacio curricular de tutoría en la educación secundaria es un escenario adecuado para promover estas fortalezas en los adolescentes, debido a que sus objetivos se alinean con los que se proponen los programas donde se ha promovido la AI. Ya que este espacio tiene como propósito fomentar en el grupo vínculos de diálogo, reflexión y acción, con el fin de favorecer el desempeño académico, las relaciones de convivencia y la visualización de su proyecto de vida. En relación a este último aspecto, la SEP (2011) menciona que como parte del desarrollo del proyecto de vida, es necesario que los alumnos reflexionen acerca de la importancia de trazarse metas personales, concibiendo que el conjunto de decisiones sobre distintos aspectos y momentos de su vida presente impactarán en el logro de proyectos y propósitos.

Por lo tanto, en el presente trabajo se tiene como propósito, analizar el impacto de un taller sustentado en los planteamientos del modelo SOC sobre la AI en adolescentes de secundaria al conseguir una meta personal elegida de forma autónoma. Para lo cual se diseñó, validó, implementó y evaluó un taller para promover dichas habilidades en la tutoría en secundaria.

Pregunta de investigación

¿Se puede promover la autorregulación intencional en estudiantes de secundaria por medio de un taller psicoeducativo de intervención?

Objetivos

Objetivo General

Determinar los efectos de un taller psicoeducativo de intervención para promover las estrategias de autorregulación intencional en estudiantes de secundaria

Objetivos específicos:

Diseñar, validar, implementar y evaluar una propuesta psicoeducativa para la promoción de las estrategias de la autorregulación intencional.

Analizar los efectos de la implementación de un taller psicoeducativo en la percepción del uso de estrategias de Autorregulación Intencional en estudiantes de secundaria mediante la identificación de las diferencias entre el pretest y postest y su significancia.

Identificar si existen diferencias significativas en las estrategias de autorregulación intencional en función del nivel de percepción (alto, medio bajo) del adolescente sobre la relevancia de establecer metas/objetivos personales a futuro y habilidad para relacionar sus esfuerzos actuales con el logro de metas en el futuro antes y después de la intervención.

Describir los cambios en función de los grupos de percepción en la Rúbrica para autoevaluación de las estrategias de la autorregulación intencional.

Definición conceptual de variables

Variable Independiente:

Taller psicoeducativo de autorregulación intencional

Un taller psicoeducativo es una experiencia grupal en la cual los participantes interactúan entre sí en torno a una tarea específica, tomando un rol activo en su aprendizaje. Propicia una situación de enseñanza-aprendizaje que considera la importancia de la dinámica grupal como herramienta del cambio y se llevan a cabo actividades específicas, graduadas y sistemáticas, para cumplir determinados objetivos (Fiorentino y Labiano, 2008; Maya, 2007). El taller de autorregulación intencional que se presenta en este trabajo se fundamenta en el Modelo SOC (Gesdottir y Lerner, 2008)

Variables Dependientes:

Autorregulación Intencional

Son acciones contextualizadas que están activamente encaminadas a armonizar demandas y recursos en el contexto con metas personales para lograr un mejor funcionamiento y mejorar el autodesarrollo, consta de tres procesos, en los cuales se ponen en juego aspectos cognitivos, emocionales y conductuales: selección electiva (S), optimización (O) y compensación (C) (Gesdottir y Lerner, 2008).

Definición operacional de variables

Variable Independiente:

Taller psicoeducativo de autorregulación intencional

Actividades diseñadas para promover la autorregulación intencional.

Variables Dependientes:

Autorregulación Intencional

Promedio obtenido de la dimensión proyecto de vida de la escala Bienestar psicológico de Gonzales (2013) y de la Rúbrica para autoevaluación de las estrategias de la autorregulación intencional basado en la Rúbrica *GPS to succes* de Napolitano et al. (2014)

Diseño

Fue un diseño cuasiexperimental de tres grupos con mediciones pretest-postest sin grupo control. Los grupos participaron en el taller y se hacen dos mediciones previas de su autorregulación intencional y otras al concluir la intervención (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Tipo de muestreo

La selección de los participantes fue no probabilística por conveniencia ya que los participantes estaban en un grupo ya conformado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Participantes

Se trata de una muestra propositiva que se integró por 122 estudiantes de tres grupos, 42 de 1º, 41 de 2º y 39 de 3º, de los cuales 63 son mujeres y 59 hombres. Los criterios de inclusión fueron que los participantes tuvieran las evaluaciones, como la asistencia al 80% de las sesiones.

En la presente investigación solo se reportan los datos de 107 debido a que 15 participantes no cumplieron el criterio de inclusión: seis de ellos porque faltaron al criterio preestablecido de

más del 80% de asistencia a las sesiones de intervención, cuatro faltaron al pretest y cinco al postest.

La muestra para el análisis de resultados se conformó por 39 alumnos de 1º, 34 de 2º y 33 de 3º y 59 fueron mujeres y 48 hombres, su edad comprendía entre los 12 y 15 años (figura 3).

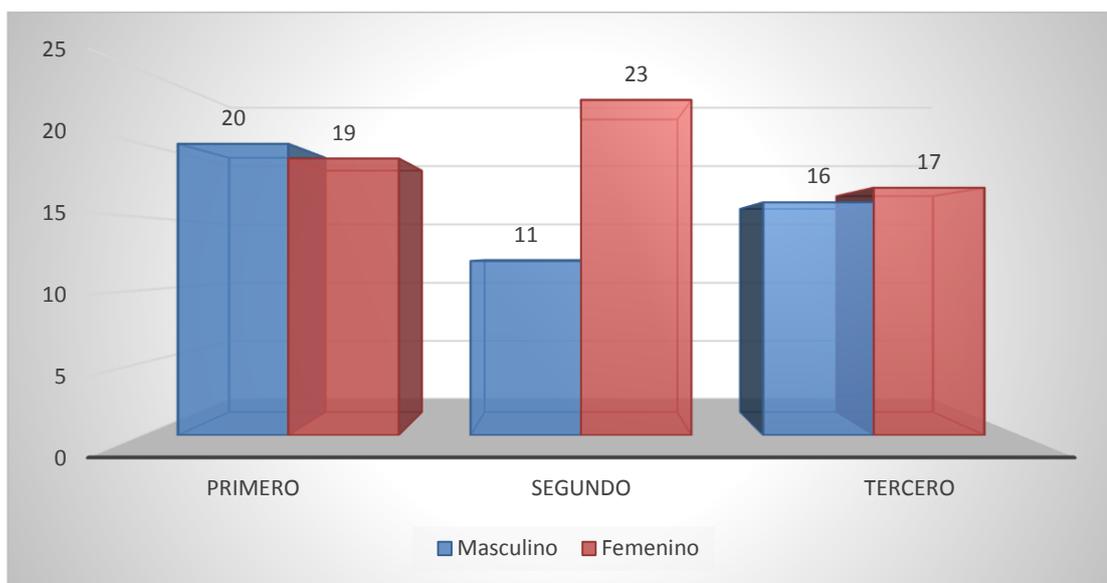


Figura 3. Sexo y grado de los participantes

Los profesores-tutores de los grupos, quienes también se encargaban de impartirles la asignatura de inglés y de ciencias, son egresados de la Licenciatura de pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional UPN y cuentan con un promedio de 22 años de experiencia como docentes. La colaboración con estos docentes se ha cultivado desde el ciclo escolar 2016-2017, como parte de las actividades de la sede secundaria en el programa de maestría con residencia en psicología escolar (PREPSE) con otro grupo de tercero y segundo grado dentro del espacio de tutoría.

Un psicólogo estudiante de la Facultad de Psicología UNAM, perteneciente al Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, Residencia en Psicología Escolar sede secundaria, quien realizó la evaluación de los participantes e impartió las sesiones de la intervención psicoeducativa.

Escenario

El taller psicoeducativo “Yo logro lo que me propongo” se desarrolló en las instalaciones de una Escuela Secundaria Diurna en el turno matutino, ubicada al sur de la Ciudad de México, en sus aulas habituales, durante la hora de tutoría. El aula cuenta con pupitres individuales, distribuidos en siete filas de cinco o seis estudiantes

Instrumentos

Dimensión proyecto de vida de la Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes de Gonzales (2013). Esta dimensión mide la percepción del adolescente sobre la relevancia de establecer metas/objetivos personales a futuro y habilidad para relacionar sus esfuerzos actuales con el logro de metas en el futuro. Tiene tres factores y las alfas de cronbach obtenidos en el estudio original son los siguientes: 1. Importancia de tener un plan de vida, alfa de cronbach de .624; 2. Metas y esfuerzos, alfa de cronbach de .752; 3. Rechazo a tener plan de vida y meta, alfa de cronbach de .552.

La escala es tipo Likert de 4 puntos y tiene catorce reactivos. Es un instrumento de lápiz-papel y su aplicación puede llevarse a cabo de manera grupal o individual sin límite de tiempo, para fines de la presente intervención se consideraron 20 minutos (Anexo 1).

Rúbrica para la autoevaluación de la percepción de habilidad e iniciativa en las estrategias de la autorregulación intencional basada en la Rúbrica GPS to succes de Napolitano et al. (2014). Este instrumento evalúa la percepción de la propia iniciativa y habilidad en las estrategias (establecer una meta, establecer un plan, monitorear el plan, mostrar esfuerzo y persistencia, pedir ayuda, cambiar de plan si es necesario) para alcanzar objetivos y está basada en el modelo SOC. También funciona como guía para la retroalimentación de los alumnos en sus

avances, de forma que ellos identifican sus dificultades y fortalezas en el camino a la consecución de objetivos.

Para elaborar la rúbrica se siguieron los siguientes pasos: identificar y decidir las dimensiones o aspectos que se evaluarían a partir de la rúbrica elaborada por Napolitano et al. (2014); determinar los niveles de logro; escribir los indicadores-descriptores de la forma más específica y precisa posible; validar el contenido mediante 5 jueces (Chiva y Gil, 2012).

Para los niveles de desempeño se utilizaron los siguientes criterios de validación: a) Redacción comprensible: Las palabras son usadas de tal forma que los niveles de logro son fácilmente entendibles y claros; b) Indicadores observables: Los criterios de evaluación (celdas o cuadrícula) de los diferentes rubros tienen indicios o señales visibles y evaluables en el desempeño o producto de aprendizaje que realiza el estudiante; c) Continuo: Los momentos de logro muestran una secuencia de desarrollo o evolución entre ellos.

Los rubros se validaron mediante los siguientes criterios a) Claridad: las palabras son usadas de tal forma que el rubro es fácilmente entendible y claro b) Coherencia: El rubro se ajusta al modelo AI en la que se basa la rúbrica c) Relevancia: El rubro es importante para evaluar el proceso de AI.

Para la validación se seleccionó a un grupo de cinco jueces expertos en el tema de la autorregulación. Se les envió un cuestionario de Google drive donde tenían que llenar sus datos, una hoja con las instrucciones generales, en donde se brindó información referida al objetivo del instrumento, diseño y procedimiento para su calificación, así como la rúbrica con sus niveles de desempeño y rubros, para su calificación del grado de acuerdos, objeciones y sugerencias. Para la determinación se utilizó el coeficiente V. de Aiken, para que los niveles de desempeño y rubros fueran válidos se requirió la concordancia de al menos cuatro de los cinco jueces (valor de $V. \geq$

.80), los resultados indicaron que ambos puntuaron $\geq .80$, por lo tanto se consideraron válidos (Gallo, 2004; Wang y Rairigh, 2006).

La rúbrica quedó conformada por los siguientes niveles de desempeño (Ver Anexo 2): a) Me mantengo interesado en lograrlo y soy excelente haciéndolo; b) Soy bueno para hacerlo, pero de repente no lo hago porque otras cosas me distraen; c) Para mí es importante pero no sé cómo hacerlo, necesito ayuda de alguien que me enseñe cómo lograrlo; d) Para mí esto no es importante ni lo sé hacer, pero lo intento si alguien me insiste en que hay que hacerlo; e) Yo no hago esto porque para mí no es importante. Los rubros fueron los siguientes: 1. Eliges tu meta; 2. Elaboras un plan; 3. Muestras esfuerzo y persistencia; 4. Verificas tu progreso; 5. Buscas ayuda; 6. Cambias de plan.

Encuesta de satisfacción “¿Y ahora, qué?” Evaluamos el taller de Ruiz (2004): tiene como objetivo valorar el grado de satisfacción de los estudiantes al final del taller, con preguntas relacionadas con cómo se sintieron, si les gustó, que aprendieron y la utilidad (Anexo 3).

Procedimiento

Las fases en las que se desarrolló este trabajo fueron: Diseño del taller y la intervención, las cuales se explican a continuación:

1. Diseño del taller.

Para el diseño del taller primeramente se realizó una revisión teórica y empírica de la autorregulación intencional en la literatura especializada y en programas que tenían como objetivo promover las habilidades para alcanzar objetivos. Asimismo, se consideraron adaptaciones a las necesidades y características de los estudiantes y de la escuela, como: la disposición de tiempo, la infraestructura, los recursos materiales, la dinámica de los docentes y las características de la

población. Partiendo de esos datos se determinó que la intervención sería en el espacio de tutoría apoyados de un profesor-tutor. La primera versión del taller fue revisada y discutida en diversas ocasiones por dos psicólogas expertas en educación y desarrollo que fungen como tutoras del PREPSE y tres psicólogos escolares, estudiantes del PREPSE hasta que se tuvo una versión más acabada.

Posteriormente, el contenido de las sesiones del taller fue evaluado por estas mismas personas en función de cuatro criterios: a) Pertinencia de las actividades: adecuación al contexto y características de los participantes. b) Contenido: congruencia de los elementos y actividades del taller con las habilidades de autorregulación intencional. c) Claridad: evalúa si el lenguaje empleado en la descripción de la propuesta psicoeducativa es apropiado y de fácil entendimiento. d) Evaluabilidad: valora si la forma en que se está evaluando cada sesión es adecuada para medir el objetivo de la misma

La evaluación fue realizada por medio de un documento Excel en Google Drive. Una vez que todos los jueces emitieron su evaluación se calculó el Índice de Porcentaje de Acuerdo, a través del método de jueces utilizando el coeficiente V de Aiken, encontrándose los siguientes resultados: El diseño del taller fue valorado como adecuada para la población a la que va dirigida, coherente y evaluable; aunque se identificaron actividades que debían ser más detalladas (Tabla 4).

Una vez que se hicieron los ajustes pertinentes al contenido y actividades del taller, quedó conformado por 8 sesiones, cuyo contenido es sobre el proceso de autorregulación intencional SOC: selección, optimización y compensación. El taller psicoeducativo estuvo dirigido a adolescentes entre 12 y 15 años; y fue planificado de manera que pudiese llevarse a cabo por docentes-tutores de educación secundaria, durante los 50 minutos de clase que se tienen asignados para la tutoría.

Tabla 4.

Validez de contenido por criterio de jueces del taller “Yo logro lo que me propongo”

Actividad	Criterios	Numero de acuerdos	V de Aiken (V)	Descriptivo
1	Pertinencia	5	1.00	Valido
	Contenido	5	1.00	Valido
	Claridad	2	.80	Valido
	Evaluabilidad	4	.80	Valido
2	Pertinencia	5	1.00	Valido
	Contenido	5	1.00	Valido
	Claridad	5	.40	Invalido
	Evaluabilidad	5	.80	Valido
3	Pertinencia	5	1.00	Valido
	Contenido	5	1.00	Valido
	Claridad	2	.40	Invalido
	Evaluabilidad	4	.80	Valido
4	Pertinencia	5	1.00	Valido
	Contenido	5	1.00	Valido
	Claridad	3	.60	Invalido
	Evaluabilidad	5	1.00	Valido
5	Pertinencia	5	1.00	Valido
	Contenido	5	1.00	Valido
	Claridad	3	.60	Invalido
	Evaluabilidad	4	.80	Valido
6	Pertinencia	5	1.00	Valido
	Contenido	5	1.00	Valido
	Claridad	2	.40	Invalido
	Evaluabilidad	4	.80	Valido
7	Pertinencia	5	1.00	Valido
	Contenido	5	1.00	Valido
	Claridad	4	.80	Valido
	Evaluabilidad	5	1.00	Valido
8	Pertinencia	5	1.00	Valido
	Contenido	5	1.00	Valido
	Claridad	3	.60	Invalido
	Evaluabilidad	4	.80	Valido

Para estructurar las sesiones se desarrollaron cartas descriptivas con los siguientes datos: número de sesión, objetivo, duración (tiempo total de aplicación), actividad, duración de la actividad, desarrollo de la actividad y materiales (Anexo 5 al 12). De forma general cada sesión tiene la siguiente estructura:

1) Objetivo de la sesión: Se establecen los objetivos de la sesión, de manera que los estudiantes tengan claridad sobre los temas a abordarse.

2) Aprendizajes previos: Se inicia con la recuperación de los aprendizajes de los estudiantes sobre el tema o de la sesión anterior, esto para enlazar sus conocimientos previos con los nuevos.

3) Desarrollo de la actividad SOC: Se efectúa una actividad “Proceso de autorregulación SOC” en la que los estudiantes ponen una meta (S), hacen un plan para alcanzarla (O), se promueve la reflexión de los/as estudiantes sobre los obstáculos que enfrentaron (C), por medio de preguntas que pueden ser trabajadas de forma individual, parejas o grupal y de esta manera puedan vivenciar los contenidos.

4) Meta personal: Posteriormente los alumnos trabajan sobre una meta que ellos establecieron y alguna de las habilidades del proceso de autorregulación intencional SOC

5) Cierre de sesión: Se retroalimenta lo mencionado por los/as estudiantes y se realiza un cierre de la sesión, en el que se hace una reflexión final.

6) Evaluación y tarea: Se culmina con la autoevaluación mediante la rúbrica y una tarea.

Para tener una visión general de la estructura del taller psicoeducativo “Yo logro lo que me propongo” en la Tabla 5 se muestra el número de sesión, el objetivo de la misma y las actividades, en el Anexo 4 se observan las cartas descriptivas.

2. Intervención

Primeramente se acudió con los directivos de la institución escolar para su autorización. Después con los profesores con los que se realizó el taller para ofrecer su participación en el taller, una vez que aceptaron, se les mostró la secuencia didáctica y se acordó la forma de aplicación. Posteriormente las sesiones se llevaron a cabo los días lunes con 2º grado de 7:30 a 8:20, martes

con 1º grado de 7:30 a 8:20 y miércoles con 3º grado de 12:50 a 1:40. El periodo de intervención fue del 28 de Enero al 4 de abril del 2018.

Tabla 5.
Sesiones del taller “Yo logro lo que me propongo”

Número	Nombre de la sesión	Objetivo	Actividades
1	Presentación	Evaluación pre-test y presentar a los estudiantes el taller “yo logro lo que me propongo”	Presentación con los alumnos Evaluación pre-test Presentación del taller
2	¿Qué es una meta? ¿Qué hago para alcanzar mis metas?	Los alumnos aprenderán los componentes de una meta y a evaluarse sobre lo que hicieron para tratar de alcanzar una meta mediante la rúbrica	Aprendizajes previos sobre una meta Objetivo de la sesión Manejo de la rúbrica Cierre de sesión
3	Lo que voy a lograr es...	Los alumnos aprenderán a seleccionar una meta de acuerdo a criterios específicos	Aprendizajes previos sobre una meta Objetivo de la sesión Desarrollo de la actividad SOC Establecimiento de meta personal Evaluación y tarea Cierre
4	Pequeños pasos para alcanzar mi meta	Los estudiantes aprenderán a elaborar a un plan que guie sus acciones para alcanzar su meta.	Aprendizajes previos Objetivo de la sesión Desarrollo de la actividad SOC Establecimiento de un plan personal Evaluación con rúbrica y tarea Cierre
5	Esfuerzo y persistencia para alcanzar mi meta	Aprenderán sobre la importancia del esfuerzo y la perseverancia para alcanzar su meta. Identificarán lo que les impiden alcanzar su meta y que cambios pueden hacer.	Aprendizajes previos Objetivo de la sesión Desarrollo de la actividad SOC Análisis de su esfuerzo y perseverancia Tarea Cierre
6	Y... ¿Cómo voy?	Los alumnos aprenderán a verificar su progreso sobre su meta	Aprendizajes previos Objetivo de la sesión Desarrollo de la actividad SOC Análisis del avance de su meta Evaluación con rúbrica y tarea Cierre
7	Buscando ayuda	Los alumnos aprenderán sobre la importancia de pedir ayuda y de cómo hacerlo	Aprendizajes previos Objetivo de la sesión Desarrollo de la actividad SOC Aprender a pedir ayuda Tarea Cierre
8	Pos-test	Evaluación pos-test, evaluación social del taller y presentación de sus logros	Presentación de los logros Evaluación pos-test

En la primera sesión se aplicó la escala Likert, durante la aplicación de las sesiones, de forma paralela se hacía revisión y retroalimentación de los productos entregados por los alumnos,

asimismo, se aplicaba la rúbrica de manera continua. En la evaluación final se aplicó la escala Likert, el cuestionario de satisfacción y la rúbrica. Una vez contestadas las pruebas fueron vaciadas en el programa estadístico SPSS 20.0 para realizar los análisis confiabilidad, descriptivos, y T-student para muestras relacionadas.

CAPÍTULO 4

HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

Resultados

Análisis psicométrico de los instrumentos de evaluación

En la Tabla 6 se muestra el análisis de confiabilidad de la Dimensión proyecto de vida de la Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes de Gonzales (2013), se encontró que los factores tanto en el pre-test como en el pos-test sus Alpha de Cronbach puntuaron igual o por encima de .600 excepto Rechazo a tener plan de vida y metas en el pos-test. Por lo tanto, los factores tienen la confiabilidad mínima aceptable (García, 2006).

Tabla 6.
Análisis de fiabilidad de la Dimensión proyecto de vida de la Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes^a

	Número de reactivos	Alpha de Cronbach
Pre-test		
1. Importancia de tener un plan de vida	4	.663
2. Metas y esfuerzos	5	.665
3. Rechazo a tener plan de vida y metas	5	.600
Pos-test		
1. Importancia de tener un plan de vida	4	.612
2. Metas y esfuerzos	5	.609
3. Rechazo a tener plan de vida y metas	5	.551

^a N=106

Con la finalidad de establecer las propiedades psicométricas de la Rúbrica para autoevaluación de las estrategias de la autorregulación intencional basada en la Rúbrica GPS to succes de Napolitano et al. (2014) y obtener evidencias de su validez constructo y confiabilidad se efectuaron las siguientes pruebas: a) análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax y b) análisis de confiabilidad (*alpha* de Cronbach). Los resultados se presentan a continuación.

En el Análisis Factorial donde se utilizó el método de componentes principales y rotación Varimax (Tabla 7). Los resultados arrojaron una solución de un solo factor que explica un 36 % de la varianza. El valor de la medida KMO fue de 0.697, y la prueba de esfericidad de Barlett resultó significativa ($\chi^2=90.86, p=0.000$). Como el análisis factorial extrajo un único componente principal, las habilidades para alcanzar las metas existe un único factor subyacente a todos los ítems que componen la rúbrica. Por otra parte, el análisis de confiabilidad (*alpha* de Cronbach) indico que para la primera aplicación de la rúbrica tuvo un alfa de Cronbach de .802 y para la aplicación final .700.

Tabla 7.
Matriz de cargas factoriales rotadas para la Rúbrica para autoevaluación de las estrategias de la autorregulación intencional.^a

	Factor 1
Eliges tu meta	.584
Haces un plan	.667
Esfuerzo y persistencia	.634
Verificas tu progreso	.747
Pides ayuda	.432
Cambias tu plan	.597

^a N=107

Finalmente, con el propósito de obtener un indicador de validez convergente, en la Tabla 8 se presentan las correlaciones entre los tres factores de la dimensión proyecto de vida y la Rúbrica para autoevaluación de las estrategias de la autorregulación intencional. En el pre-test se encontró una relación significativa positiva entre la rúbrica y los factores importancia de tener un plan de vida y metas y esfuerzo (Tabla 8). En el pos-test se encontraron; correlaciones moderadas, entre la rúbrica y todos los factores lo que sugiere que las dimensiones están relacionadas (Tabla 9).

Tabla 8

Correlación entre Rúbrica para autoevaluación de las estrategias de la autorregulación intencional y la Dimensión proyecto de vida (Pre-test)^a

	1	2	3	4
1 Rúbrica para autoevaluación de las estrategias de AI	-	.237**	.128*	.023
2 Importancia de tener un plan de vida		-	.446**	-.172
3 Metas y esfuerzos			-	-.170
4 Rechazo a tener plan de vida y metas				-

^a N=106

Tabla 9.

Correlación entre Rúbrica para autoevaluación de las estrategias de la autorregulación intencional y la Dimensión proyecto de vida (Pos-test)^a

	1	2	3	4
1 Rúbrica para autoevaluación de las estrategias de AI	-	.460**	.424**	-.377**
2 Importancia de tener un plan de vida		-	.577**	-.478**
3 Metas y esfuerzos			-	-.375**
4 Rechazo a tener plan de vida y metas				-

^a N=106

Análisis descriptivos

En esta sección se muestra los análisis descriptivos de los instrumentos aplicados. Los resultados indican que tanto en la rúbrica como en los factores hubo un incremento en las medias del pre-test al pos-test en cada una de las variables a excepción de rechazo a tener plan de vida y metas (Figura 10). Se puede decir que los alumnos percibieron una mayor habilidad e iniciativa en las estrategias para alcanzar objetivos, principalmente en elegir una meta y elaborar un plan, así como la importancia de tener un plan de vida, establecer metas y esforzarse para alcanzarlas (Tabla 10 y 11).

Tabla 10.

Análisis descriptivos de la dimensión proyecto de vida^a

	Pre-test				Pos-test			
	Mínimo	Máximo	Media	D.E.	Mínimo	Máximo	M	D.E.
Importancia de tener un plan de vida	1.80	4.00	3.10	.468	1.80	4.00	3.26	.492
Metas y esfuerzos	2.00	4.00	3.42	.501	2.50	4.00	3.61	.406
Rechazo a tener plan de vida y metas	1.00	3.40	1.54	.479	1.00	2.80	1.54	.513

^aN=106

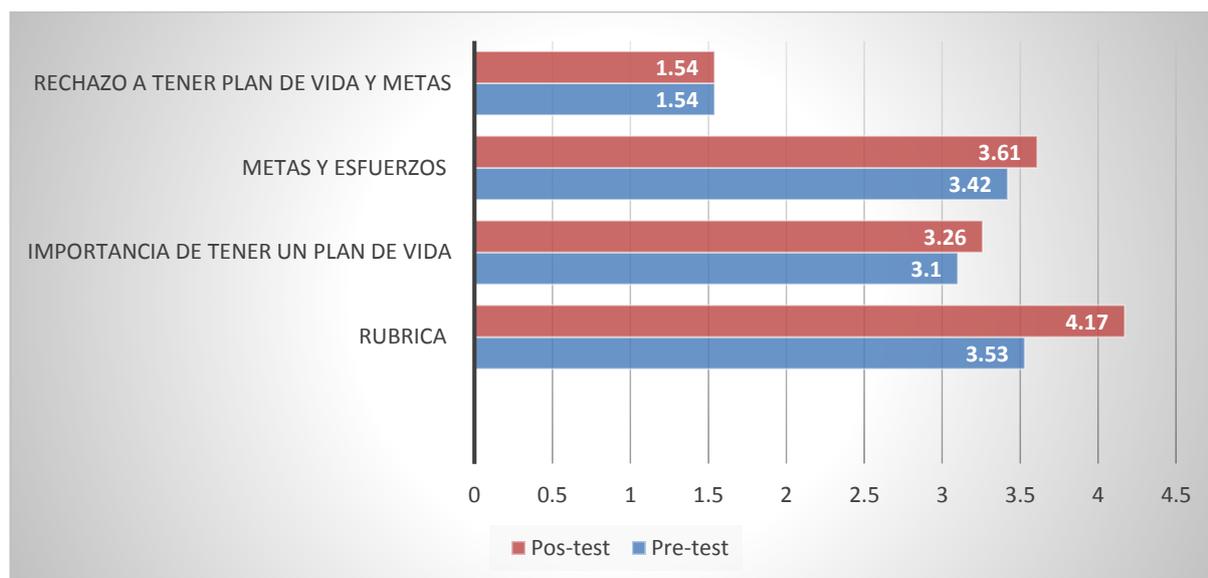


Figura 10. Medias de la rúbrica para autoevaluación de las estrategias de la autorregulación intencional y la dimensión proyecto de vida

Tabla 11.

Análisis descriptivos de la rúbrica para autoevaluación de las estrategias de la autorregulación intencional^a

	Pre-test				Pos-test			
	Mínimo	Máximo	Media	D.E.	Mínimo	Máximo	M	D.E.
Rúbrica	1.00	4.83	3.53	.888	2.67	5.00	4.17	.578
1. Eliges tu meta	1.00	5.00	3.71	1.24	2.00	5.00	4.52	.650
2. Elaboras un plan	1.00	5.00	3.30	1.26	2.00	5.00	4.16	.744
3. Muestras esfuerzo y persistencia	1.00	5.00	3.64	1.08	1.00	5.00	4.36	.760
4. Verificas tu progreso	1.00	5.00	3.52	1.16	1.00	5.00	4.03	1.08
5. Buscas ayuda	1.00	5.00	3.39	1.37	1.00	5.00	3.95	1.15
6. Cambias de plan	1.00	5.00	3.61	1.34	1.00	5.00	4.00	1.21

^aN=106

Análisis de diferencia de medias

Con el objetivo de analizar si existen diferencias significativas entre el pre test y el pos test se realizó la prueba T-student para muestras relacionadas para toda la población. Se consideraron la dimensión proyecto de vida y el puntaje global de la rúbrica. Para la primera, las diferencias son estadísticamente significativa en importancia de tener un plan de vida ($t(105) = -3,39, p=0,003$) y en metas y esfuerzos ($t(105) = -3,665, p=0,000$). También se tienen diferencias estadísticamente significativa en el puntaje global de la rúbrica ($t(105) = -7,252, p=0,000$) que evalúa la iniciativa y habilidad para alcanzar metas (Tabla 12).

Tabla 12.

Diferencia de medias T-student para muestras relacionadas en función de la dimensión proyecto de vida y la rúbrica^a

	Pre-test		Post-test		t	Sig.
	M	D.E.	M	D.E.		
1. Importancia de tener un plan de vida	3.103	.468	3.267	.492	-3.039	.003
2. Metas y esfuerzos	3.426	.501	3.610	.406	-3.665	.000
3. Rechazo a tener plan de vida y metas	1.558	.513	1.539	.046	.331	.741
4. Rúbrica	3.533	.888	4.174	.578	-7.252	.000

^a N=107

Sin embargo, entendiendo que en un salón de clases existen diferentes percepciones, y niveles de desempeño y con el objetivo de hacer un análisis más detallado, se crearon tres grupos de estudiantes que representan tres niveles de percepciones en función del promedio del puntaje global de la dimensión proyecto de vida: alto, medio, y bajo (Tabla 13) los tres valores de la variable se dividieron mediante cuartiles que determinan valores correspondientes a 25%, 50% y 75%. Para comprobar que estos grupos se diferenciaban de manera significativa se realizó un análisis *One-Way Anova* y se encontró que los tres grupos eran significativamente diferentes ($F(2)=185.91; p=.000$).

Tabla 13.

Análisis de diferencia de medias de los grupos generados en función del promedio de la dimensión proyecto de vida

	n	Mínimo	Máximo	M	D.E.	F	Sig.	gl
Alto	37	3.50	4.00	3.67	.129	185.91	.000	2
Medio	36	3.22	3.48	3.35	.084			
Bajo	33	2.25	3.20	2.92	.239			

Posteriormente, utilizando estos tres grupos se realizó un análisis *One-Way Anova*, tanto en el pre-test como pos-test, para cada una de los factores de la dimensión proyecto de vida y la rúbrica. La prueba de homogeneidad de varianza *Levene* indicó que en el pretest el factor importancia de tener un plan de vida ($p=.549$) y la rúbrica ($p=.816$) sus varianzas fueron homogéneas y en el posttest en el factor importancia de tener un plan de vida ($p=.213$), Rechazo a tener plan de vida y metas ($p=.957$) y en la rúbrica ($p=.561$). Los resultados indicaron que antes

y después de la intervención hubo una diferencia significativa en los tres factores de la dimensión de proyecto de vida en cada uno de los grupos, sin embargo no fue así con la rúbrica donde entre ambas evaluaciones no hubo diferencias significativas (Tabla 14).

Tabla 14. *Análisis de diferencia de medias One-Way Anova en función de los grupos de desempeño, la dimensión proyecto de vida y la rúbrica.*

	Pre-test				Post-test			
	M	D.E.	F	Sig.	M	D.E.	F	Sig.
1. Importancia de tener un plan de vida			40.24	.000			7.62	.001
Alto ^a	3.38	.321			3.39	.440		
Medio ^b	3.22	.317			3.37	.402		
Bajo ^c	2.65	.422			3.00	.546		
2. Metas y esfuerzos			21.37	.000			7.43	.001
Alto	3.85	.182			3.79	.279		
Medio	3.40	.349			3.58	.377		
Bajo	2.96	.470			3.43	.480		
3. Rechazo a tener plan de vida y metas			56.52	.000			5.66	.005
Alto	1.22	.265			1.35	.414		
Medio	1.57	.381			1.60	.476		
Bajo	1.85	.541			1.73	.579		
4. Rúbrica			1.04	.355			1.85	.162
Alto	3.66	.927			4.31	.594		
Medio	3.56	.958			4.13	.577		
Bajo	3.35	.750			4.06	.547		

^an=37; ^b n=36; ^c n=33

La prueba Post-Hoc Bonferroni indicó que en el pre-test hubo diferencias significativas en el factor de metas y esfuerzo y rechazo a tener plan de vida y metas entre los tres grupos alto, medio y bajo. En el factor importancia de tener un plan de vida solo se encontró diferencia entre el grupo alto y bajo (Tabla 15). En el pos-test el grupo alto y bajo fueron los que difirieron significativamente en los tres factores y el grupo medio con el bajo en el factor importancia de tener un plan de vida. Es decir que después de la intervención las diferencias entre los grupos disminuyeron en específico entre el grupo alto y medio y entre el medio y el bajo (Tabla 16).

Tabla 15.

Análisis de comparación post hoc mediante la prueba de Bonferroni en el pre-test.

			Dif. Entre media	Sig.
1. Importancia de tener un plan de vida	Alto	Bajo	.729	.000
		Medio	.156	.189
	Medio	Bajo	.573	.000
2. Metas y esfuerzos	Alto	Bajo	.083	.000
		Medio	.081	.000
	Medio	Bajo	.084	.000
3. Rechazo a tener plan de vida y metas	Alto	Bajo	-.632	.000
		Medio	-.356	.001
	Medio	Bajo	-.276	.017
4. Rúbrica	Alto	Bajo	.303	.200
		Medio	.101	.543
	Medio	Bajo	.201	1.000

Tabla 16.

Análisis de comparación post hoc mediante la prueba de Bonferroni en el pos-test

			Diferencia entre medias	Sig.
1. Importancia de tener un plan de vida	Alto	Bajo	.388	.002
		Medio	.016	1.000
	Medio	Bajo	.371	.004
2. Metas y esfuerzos	Alto	Bajo	.351	.001
		Medio	.207	.070
	Medio	Bajo	.143	.369
3. Rechazo a tener plan de vida y metas	Alto	Bajo	-.388	.004
		Medio	-.254	.088
	Medio	Bajo	-.133	.784
4. Rúbrica	Alto	Bajo	.254	.200
		Medio	.181	.543
	Medio	Bajo	.073	1.000

Posteriormente, para analizar las diferencias antes y después de la intervención en cada uno de los grupos conformados para se realizó la prueba T-student para muestras relacionadas que se muestra en la Tabla 17. Se encontró que en el grupo alto solo hubo diferencias significativas en la rúbrica que evalúa la percepción de los adolescentes sobre su iniciativa y habilidad para alcanzar metas, siendo mayor después de la intervención. Para el grupo medio hubo diferencias en el factor metas y esfuerzos de la dimensión proyecto de vida y en la rúbrica, donde la media fue mayor después de la intervención. Finalmente, en el grupo bajo se encontraron diferencias estadísticamente significativas, en el factor importancia de tener un plan de vida, metas y esfuerzos,

de la dimensión proyecto de vida y en la rúbrica. Es decir, que el grupo que más se beneficio tuvo del taller fue el grupo bajo.

Tabla 17.
Diferencia de medias T-student para muestras relacionadas en función de grupos de desempeño, la dimensión proyecto de vida y la rúbrica

	Pre-test		Post-test		t	p
	M	D.E.	M	D.E.		
1. Importancia de tener un plan de vida						
Alto	3.38	.321	3.39	.440	-.127	.899
Medio	3.22	.317	3.37	.402	-1.959	.058
Bajo	2.65	.422	3.00	.546	-3.116	.004
2. Metas y esfuerzos						
Alto	3.85	.182	3.79	.279	1.168	.250
Medio	3.40	.349	3.58	.377	-2.523	.016
Bajo	2.96	.470	3.43	.480	-4.389	.000
3. Rechazo a tener plan de vida y metas						
Alto	1.22	.265	1.35	.414	-1.689	.100
Medio	1.57	.381	1.60	.476	-.282	.780
Bajo	1.85	.541	1.73	.579	.967	.341
4. Rúbrica						
Alto	3.66	.927	4.31	.594	-4.288	.000
Medio	3.56	.958	4.13	.577	-3.432	.002
Bajo	3.35	.750	4.06	.547	-5.020	.000

^an=37; ^bn=36; ^cn=33

Finalmente, se realizó un análisis de los cambios ocurridos en los niveles de desempeño de la rúbrica, en función de los grupos generados y de manera global (Tabla 18), teniendo como resultado que la percepción de los alumnos en su iniciativa y habilidad aumentó en los rubros de elegir la meta y elaborar un plan en cada uno de los grupos y a nivel global después de la intervención. El rubro *muestras esfuerzo y persistencia* aumentó su promedio en el grupo alto y medio. El rubro *verificas tu progreso y buscas ayuda* solo aumentó en el grupo bajo. El rubro *cambias tu plan* incrementó en los grupos alto y bajo.

Tabla 18

Cambios de los promedios de la rúbrica en función de los grupos a nivel global y por rubros, entre la evaluación inicial y la evaluación final.

	Evaluación inicial				Evaluación final			
	Alto n=37	Medio n=36.	Bajo n=33	Global N=106	Alto n=37	Medio n=36.	Bajo n=33	Global N=106
1. Eliges tu meta	4	4	3	4	5	5	4	5
2. Elaboras un plan	3	3	3	3	4	4	4	4
3. Muestras esfuerzo y persistencia	4	3	4	4	5	4	4	4
4. Verificas tu progreso	4	4	3	4	4	4	4	4
5. Buscas ayuda	4	4	3	3	4	4	4	4
6. Cambias de plan	3	4	3	4	4	4	4	4

En cuanto a la escala de validación social del taller, se encontró que de los 107 alumnos que respondieron, más del 90% consideraron que aprendieron del taller, les gustó, se sintieron bien de participar y les fue útil para aprender diversas maneras de alcanzar su meta (Figura 11). Finalmente en una escala del 1 al 10 los alumnos calificaron el taller con un promedio por encima del 9 en aprendizaje, bienestar y utilidad del mismo (Tabla 19).

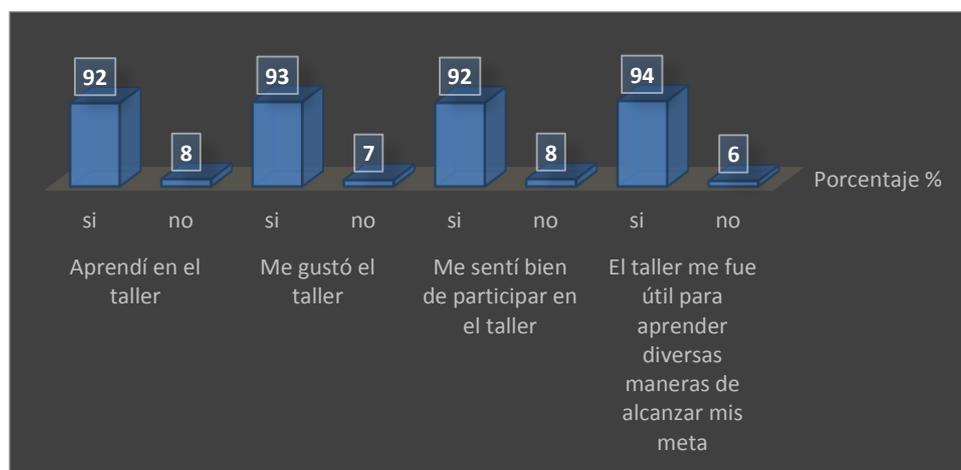


Figura 11 Porcentaje de alumnos satisfechos y no satisfecho

Tabla 19.

Promedio de la calificación en satisfacción, bienestar y utilidad del taller

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Puntúa del uno al diez que tan satisfecho quedaste con el taller	7.00	10.00	9.38	.823
Puntúa del uno al diez que tan bien te sentiste en el taller	7.00	10.00	9.33	.858
Puntúa del uno al diez que tan útil te fue el taller	7.00	10.00	9.29	.850

Nota: N=107

Discusión

La autorregulación intencional mediante el modelo de Selección, Optimización y Compensación (SOC) describe cómo los individuos pueden contribuir a su propio desarrollo de forma saludable, seleccionando metas potencialmente alcanzables, e implementando diferentes estrategias para alcanzar esas metas (Baltes, et al., 2006). Se ha encontrado una relación positiva entre las estrategias del modelo SOC y el desarrollo saludable en la edad adolescente (Gesdottir y Lerner, 2008). El objetivo de este trabajo fue determinar los efectos de un taller psicoeducativo para promover las estrategias de autorregulación intencional en estudiantes de secundaria

Uno de los objetivos específicos fue diseñar, validar, implementar y evaluar una propuesta psicoeducativa para la promoción de las estrategias de la autorregulación intencional, basada en el modelo SOC. En otros trabajos se han diseñado actividades para grupos de mentoría (Bowers, et al., 2016) y programas extracurriculares (Chauveron, et al., 2015); sin embargo, estos tenían diferentes estructuras (por ejemplo, un mentor con uno a siete tutorados, o una clase con 15 alumnos), misiones (mentoría deportivas, artísticas o académicas), y recursos, al contexto escolar de la educación pública nivel secundaria en la Ciudad de México.

En el presente trabajo el contexto fue el espacio de tutoría de una escuela secundaria, donde el grupo se trabaja en promedio con más de 40 alumnos. Los resultados de validez por jueces indicaron que la propuesta psicoeducativa del taller “Yo logro lo que me propongo” es adecuada al contexto y características de los participantes, hay congruencia entre las actividades del taller con las habilidades de autorregulación intencional, el lenguaje empleado en la descripción de la propuesta psicoeducativa es apropiado y de fácil entendimiento y la evaluación de cada sesión es adecuada para medir el objetivo de la misma. Este resultado indica que se cumple con el propósito planteado y que es viable aplicar el taller en las escuelas secundarias con grupos numerosos, un espacio adecuado sería el espacio de tutoría, debido a que parte de los objetivos del taller se alinean

con el eje de proyecto de vida que la SEP (2011) definió para este espacio curricular, asimismo, la cartas descriptivas son una fuente útil que puede guiar al profesor pueda implantar el programa.

En relación a la evaluación del desempeño de los alumnos sobre las estrategias del Modelo SOC, se diseñó, valido y confiabilizó una rúbrica para que los alumnos se autoevaluaran en relación a su iniciativa y habilidad en las estrategias para alcanzar objetivos (establecimiento de metas, elaboración de un plan, monitoreo del plan, análisis del esfuerzo y persistencia, búsqueda de ayuda y cambios de planes). Los resultados indicaron que la rúbrica es válida y confiable para que los alumnos de secundaria la utilicen para autoevaluar su percepción sobre cada una de las estrategias.

Además, mediante el análisis factorial se encontró que había un único componente de la rúbrica lo que respalda la validez de constructo. Esto coincide con investigaciones previas que han demostrado una estructura indiferenciada de Selección, Optimización y Compensación entre los adolescentes entre 12 y 15 años (Gestsdottir y Lerner, 2007; Zimmerman et al., 2007) y en muestras de Canadá, Alemania, Islandia y E.U.A. con adolescentes de 11 a 18 años (Gestsdottir, et al., 2015). Esta integridad de la estructura de SOC sugiere que los adolescentes, aunque poseen estrategias de AI de alguna manera, aún no han desarrollado completamente los componentes distintos e independientes del modelo SOC como ocurre en los adultos (Gestsdóttir, at al., 2009) También, indica que, los adolescentes en países occidentales no diferencian completamente en las estrategias SOC, independientemente de su estado cultural o de edad, lo que sugiere que, al menos en las culturas occidentales, no se desarrollan diferenciadamente hasta edad adulta (Gestsdottir, et al., 2015) . Además, las estrategias O y C implican acciones similares pero difieren en sus implicaciones unas se aplican para lograr las metas establecidas (O) y otras para reaccionar ante los obstáculos encontrados para alcanzar la meta (C). La falta de diferenciación, especialmente entre O y C, puede indicar que, antes de la edad adulta, los individuos agrupan mentalmente las

acciones dirigidas por objetivos en una sola categoría que no reconoce las motivaciones detrás de esas acciones (Gestsdóttir et al., 2009, 2010). Las implicaciones del acoplamiento observado de los componentes SOC en la adolescencia, frente a la estructura tripartita de un adulto, deberían ser un foco de investigación futura.

Otro objetivo fue analizar los efectos de la implementación del taller psicoeducativo en la percepción del uso estrategias de Autorregulación Intencional en los estudiantes. Los resultados indicaron que efectivamente la intervención produce cambio estadísticamente significativo, incrementando la percepción del adolescente en la relevancia de establecer metas/objetivos personales a futuro y la habilidad para relacionar sus esfuerzos actuales con el logro de metas en el futuro. También, aumentó la percepción de los estudiantes en relación a su iniciativa y habilidad en las estrategias para alcanzar objetivos. Estos resultados coinciden con los encontrados por Bowers, et al. (2016) sin embargo, en ese estudio solo se reportó de forma descriptiva un aumento en el promedio, sin un análisis de que las diferencias pre y post fueran significativas.

Los anteriores resultados se identificaron en la muestra general, sin embargo es importante el lugar donde se llevó a cabo la intervención, una escuela secundaria, donde los alumnos presentan diferentes características, habilidades y percepciones en relación a sus estrategias de AI, influenciadas por los diferentes contextos donde se desenvuelven. Por lo tanto, se crearon tres grupos de estudiantes que representan tres niveles de percepción en función del promedio de la dimensión proyecto de vida: alto, medio, y bajo que se diferenciaron entre sí de manera significativa. Estas diferencias disminuyeron después de la intervención siendo más parecido el grupo medio al alto y el bajo al medio. En este sentido la literatura indican que los comportamientos de AI de los adolescentes pueden variar en función, por ejemplo, de su cultura (Gestsdottir, 2017) o contextos de desarrollo (Urban et al., 2010), en relación a la presente investigación en un principio las diferencias en las habilidades de AI eran evidentes previo a la intervención sin

embargo disminuyeron, comprobando los fundamentos teóricos de acción del SOC que enfatizan la importancia de las influencias contextuales sobre las estrategias de AI (Baltes et al., 2006).

Posteriormente, al analizar las diferencias antes y después de la intervención en cada uno de los grupos encontró que el grupo que más se benefició de la intervención fue el bajo, incrementando la percepción en la relevancia de establecer metas/objetivos personales a futuro y la habilidad para relacionar sus esfuerzos actuales con el logro de metas en el futuro. Por otra parte, los tres grupos se beneficiaron en su percepción de iniciativa y habilidad en las estrategias para alcanzar objetivos valorada mediante la rúbrica. En contraste con otros hallazgos (Urban et al., 2010) con adolescentes en entornos desfavorecidos, quienes presentaban mayores niveles de autorregulación intencional se benefician más de la participación en actividades extracurriculares que promovían la autorregulación intencional. Este hallazgo puede deberse a que el acceso a actividades extracurriculares puede ser particularmente difícil para los adolescentes que viven en barrios de recursos más bajos y, por lo tanto, aquellos adolescentes con mayor capacidad de autorregulación pueden estar mejor equipados para ubicar y aprovechar las oportunidades de participación, por el contrario en el presente estudio los estudiantes presentaban un bajo nivel de percepción en la relevancia de establecer metas/objetivos tuvieron el acceso a la actividad en horario escolar y así al participar en el taller, recibieron el andamiaje para incrementarla, mejorando de forma más dramática que los grupos con alto y medio nivel de percepción que, probablemente, ya contaban un contexto donde tenían acceso a estos recursos.

Este resultado también respalda una de las seis hipótesis establecidas por el modelo de desarrollo positivo, en relación a la potencialidad de los adolescentes para desarrollar diferentes fortalezas y la escuela como un contexto que puede brindar esos recursos, incluso de los estudiantes que podrían encontrarse en situaciones desfavorables (Benson, et al., 2006).

Otro aspecto es que los principales cambios en los adolescentes se observaron en la percepción de iniciativa y habilidad en la elección de una meta y en la elaboración de un plan para alcanzarla, en relación con otros estudios (Gestsdóttir, 2009; Gestsdottir, y Lerner, 2007; Salmela-Aro, 2010) con adolescentes de 15 a 19 años en los que la elección de metas es la que menos se asociaba con el desarrollo positivo adolescente. Los resultados del presente estudio pueden estar indicando que para los adolescentes entre 12 y 15 años es más relevante la elección de una meta y un plan para alcanzarla a diferencia de los adolescentes de mayor edad (17-20 años) que no solo es importante establecer una meta y un plan sino saber qué hacer ante los obstáculos y tener la capacidad de reorganizar sus metas en caso necesario, probablemente a esto último se debe que no se encontraron cambios en el habilidad para cambiar de plan y verificar su progreso en la muestra general (Geldhof, et. al., 2015).

Una interpretación de este hallazgo es que en el sistema educativo México da poca oportunidad al estudiante de establecer sus propias metas, siendo el profesor quien decide que es lo que se debe de hacer y cómo hacerlo. Sin embargo, si se le permite al estudiante tomar decisiones que le conduzcan a regular su propio comportamiento en función a una determinada meta y contexto, puede satisfacer exitosamente tanto las demandas internas como externas que se le plantean, consiguiendo que el propio alumno elabore un plan realista y efectivo para alcanzar su meta, que le permite conocer aspectos relacionados con la tarea y las condiciones en que debe ser realizada.

Conclusión: alcances y limitaciones

En anteriores estudios planteaban evaluar si la participación en programa influía en el desarrollo de AI, la mayoría se ha centrado en analizar el impacto del programa en el DPA y del AI en DPA, sin evaluar los efectos del programa en la AI, tampoco han considerado las estrategias o el contenido de los programas en el desarrollo de AI (Bowers, et al., 2016; Chauveron, et al., 2015). En contraste, la presente investigación aporta evidencia de que en los adolescentes que participan en un programa donde se promueven las estrategias SOC, aumenta positivamente su percepción de AI, principalmente la de aquellos alumnos que tenían en un principio una percepción más baja en la relevancia de establecer metas/objetivos personales a futuro y la habilidad para relacionar sus esfuerzos actuales con el logro de metas en el futuro.

El taller “Yo logro lo que me propongo”, además tiene la bondad de adaptarse a otros espacios debido a que el adolescente establece su propia meta, la cual podría coincidir con el espacio donde se desea trabajar.

Por otra parte, se tiene una herramienta de autoevaluación, la rúbrica, que mostró ser útil para que el adolescente monitoreara su avance en el empleo de estrategias de la AI para valorar su iniciativa y habilidad para alcanzar sus objetivos. Asimismo fue útil para que la persona responsable del taller valorara los avances del adolescente desde la percepción del mismo. En futuras investigaciones sería importante analizar si el hecho de que el alumno se evalúe a sí mismo pueda desarrollar una conciencia en el alumnado sobre sus capacidades, aumentar la confianza en sí mismos y lograr una motivación intrínseca hacia la tarea que deben realizar.

En este estudio solo se utilizó el auto-informe como método de evaluación, es importante para futuras investigaciones considerar múltiples, alternativas y enfoques para medir la AI. Asimismo la muestra fue por conveniencia en una sola escuela y a pesar que se aplicó en tres

grados, no proporciona una variación regional y socioeconómica. Otro aspecto que es importante evaluar en la población mexicana es la relación entre la AI y otros aspectos positivos desarrollo adolescente, así como la influencia contextual, como la relación con la familia o con la persona que lleva a cabo la intervención, que en otros países se ha investigado.

Bibliografía

- Arnett, J. (1999). Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychologist*, 54(5) 317-326.
- Baltes, P., Lindenberger, U., & Staudinger, U. (2006). Life span theory in developmental psychology. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development* (pp. 569–664). Vol. 1. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Brandtstädter, J. (2006). Action perspectives on human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development* (pp. 516–568). Vol. 1. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.-in-Chief), *Handbook of child psychology* (6th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bowers, E., Geldhof, G., Johnson, S., Hilliard, L., Hershberg, R., Lerner, J., & Lerner, R. (2015). Applying research about adolescence in real-world settings: The sample case of the 4-H study of positive youth development. En E. P. Bowers, G. J. Geldhof, S. K. Johnson, L. J. Hilliard, R. M. Hershberg, J. V. Lerner, & R. M. Lerner (Eds.), *Promoting positive youth development: Lessons from the 4-H study* (pp. 1–18). New York: Springer. 10.1007/978-3-319-17166-1_1
- Benson, P. L. (2003). Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations. En R. Lerner & P. Benson (Eds.), *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice* (pp. 19–43). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Benson, P., Scales, P., & Syvertsen, A. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. *Advances in Child Development and Behavior*, 41, 195–228.
- Benson, P., Scales, P., Hamilton, S., y Semsá, A. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. En R. M. Lerner (Ed.) *Theoretical models of human development: Vol. 1. Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 894–941). Hoboken, NJ: Wiley.
- Benson, P., Scales, P., & Mannes, M. (2003). Developmental strengths and their sources: Implications for the study and practice of community building. In R. Lerner, F. Jacobs, & D. Wertlieb (Eds.), *Handbook of applied developmental science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies and programs; Vol. 1: Applying developmental science for youth and families: Historical and theoretical foundations* (pp. 369–406). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Bowers, E., Li, Y., Kiely, M., Brittan, A., Lerner, J., & Lerner, R. (2010). The Five Cs Model of Positive Youth Development: A Longitudinal Analysis of Confirmatory Factor Structure and

- Measurement Invariance. *Journal Youth Adolescence* (39), 720–735. DOI 10.1007/s10964-010-9530-9
- Bowers, E., Geldhof, G., Johnson, S., Hilliard, L., Hershberg, R., Lerner, J. & Lerner, R. (2015). *Promoting positive youth development: Lessons learned from the 4-H Study*. New York: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-17166-1
- Bowers, E., Napolitano, C., Arbeit, M., Chase, P., Glickman, S., Lerner, J... Lerner, R. (2013). On a pathway towards thriving: Evaluating the effectiveness of the “GPS to Success” tools to promote positive development and intentional self-regulation in youth. *Journal of Youth Development*, 8(3), 4–31.
- Bowers, E., Wang, J., Tirrell, J., & Lerner, R. (2016). A cross-lagged model of the development of Mentor–mentee relationships and intentional self-regulation in adolescents. *Journal of Community Psychology* 44(1), 118–138.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. En W. Damon y R. Lerner (Eds). *Handbook of Child Psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed. pp. 237-302). Hoboken, NJ: Wiley
- Casco, F. y Oliva, A. (2005). Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores. *Apuntes de Psicología*, 22, 171-185.
- Chauveron, L., Linver, M., y Urban, J. (2015). Intentional Self-Regulation and Positive Youth Development Implications for Youth Development Programs. *Journal Youth Development* 10(3).
- Chiva, O., y Gil, J. (2012). Rubrics as tool for assessment of applications for service-learning in the teaching of Physical Education: A practical Proposal. En Sebastiani, E. M., & Cabedo, J. (Comp.), *Together for Physical Education*. Scientific Communications of the 7th FIEP European Congress, Barcelona, España.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13–24.
- Demetriou, A. (2000). Organization and development of self-understanding and self-regulation: Toward a general theory. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 209–251). San Diego: Academic Press.
- Eccles, J., & Gootman, J. (2002). *Community programs to promote youth development/Committee on community-level programs for youth*. Washington, DC: National Academies Press.
- Fiorentino M. y Labiano L. (2008) Talleres psicoeducativos para la promoción de escuelas saludables. *En Informes Psicológicos*, 10(11), 259-273.

- Freund, A., y Baltes, P. (1998). Selection, optimization, and compensation as strategies of life management: Correlations with subjective indicators of successful aging. *Psychology and Aging, 13*, 531–543.
- Freund, A., y Baltes, P. (2002). Life-management strategies of selection, optimization and compensation: Measurement by self-report and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 642–662.
- Gallo, A. M. (2004). 5 Simple Steps to Designing a Rubric. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators, 17*(5) 21-24.
- Geldhof, G., Bowers, E., Boyd, M., Mueller, M., Napolitano, C., Schmid, K., Lerner, J., Lerner, R. (2013). Creation of Short and Very Short Measures of the Five Cs of Positive Youth Development. *Journal of Research on Adolescence, 24*(1):163- 176. DOI: <https://doi.org/10.1111/jora.12039>
- Geldhof, G., Gestsdottir, S., Stefansson, K., Johnson, S., Bowers, E., & Lerner, R. (2015). Selection, optimization, and compensation: The structure, reliability, and validity of forced-choice versus Likert-type measures in a sample of late adolescents. *International Journal of Behavioral Development, 39*, 171-185. doi: 10.1177/0165025414560447
- Geldhof, G., Little, T., & Colombo, J. (2010). Self-regulation 790 across the life span. In R. M. Lerner (Ed.), *The handbook of life- 791 span development* (Vol. 2, pp. 116-158). New Jersey, NJ: John Wiley & Sons, Inc. doi: 10.1002/9780470880166.hlsd002005
- Gestsdottir, S., Bowers, E., von Eye, A., Napolitano, C., & Lerner, R. (2010). Intentional self-regulation in middle adolescence: The emerging role of loss-based selection in positive youth development. *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 764-782. doi:10.1007/s10964-010-9537
- Gestsdottir, S., Geldhofb, J., Lerner J. & Lerner, R. (2017). What Drives Positive Youth Development? Assessing Intentional Self-Regulation as a Central Adolescent Asset. *International Journal of Developmental Science, 11*(3), 69-79.
- Gestsdottir, S., Geldhofb, J., Paus, T., Freund, A., Adalbjarnardottir, S., Lerner J. & Lerner, R (2014). Self-regulation among youth in four Western cultures: Is there an adolescence-specific structure of the Selection-Optimization-Compensation (SOC) model? *International Journal of Behavioral Development 2*(4), 1–13.
- Gestsdottir, S., & Lerner, R. (2007). Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: Findings from the 4-H study of positive youth development. *Developmental Psychology, 43*, 508-521. doi: 10.1037/0012-1649.43.2.508

- Gestsdóttir, S., Lewin-Bizan, S., von Eye, A., Lerner, J., y Lerner, R. (2009). The structure and function of selection, optimization, and compensation in middle adolescence: Theoretical and applied implications. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 585–600. DOI: 10.1177/0165025414542712
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación. 5ta Edición*. México, México D.F.: Editorial McGraw Hill.
- IMJUVE (2012). *Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012. Resultados Generales México*: Secretaría de Educación Pública
- King, P., Dowling, E., Mueller, R., White, K., Schultz, W., Osborn, P., . . . Scales, P. C. (2005). Thriving in adolescence: The voices of youth-serving practitioners, parents, and early and late adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 25 (1), 94–112.
- Lerner, R. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. In R. M. Lerner (Vol. Ed.) & W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 1–17). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lerner, R. (2009). The positive youth development perspective: Theoretical and empirical bases of a strength-based approach to adolescent development. En C. R. Snyder and S. J. Lopez (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (2nd ed., pp. 149–163). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lerner, J., Bowers, E., Minor, K., Boyd, M., Mueller, K., Schmid, K., Napolitano, M., Lewin-Bizan, S., y Lerner, R. (2012). Positive youth development: Processes, philosophies, and programs. En R. M. Lerner, M. A., Easterbrooks, & J. Mistry (Eds.), *Handbook of Psychology, Volume 6: Developmental Psychology* (2nd edition). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lerner, R., Lerner, J., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17–71.
- Lerner, R., Lerner, J., y Benson, J. (2011). Positive youth development: Research and applications for promoting thriving in adolescence. En R. M. Lerner, J. V. Lerner, & J. B. Benson (Eds.). *Advances in Child Development and Behavior*, 41, 195–228. doi. 10.1016/B978-0-12-386492-5.00001-4

- Lerner, R., Lerner, J., Lewin-Bizan S., Bowers, E., Boyd, M., Mueller, M. . . & Napolitano, C. (2011a) Positive Youth Development: Processes, Programs, and Problematics. *Journal of Positive Youth Development Bridging Research and Practice* 6(3), 44-64.
- Lerner, R., Lerner, J. V., Bowers, E., Lewin-Bizan, S., Gestsdottir, S., & Urban, J. (2011b). Self-regulation processes and thriving in childhood and adolescence: A view of the issues. In R. M. Lerner, J. V. Lerner, E. P. Bowers, S. Lewin-Bizan, S. Gestsdottir, & J. B. Urban (Eds.), *Thriving in childhood and adolescence: The role of self-regulation processes. New Directions for Child and Adolescent Development*, 133, 1–9.
- MacDonnell, M., Urban, J., & Linver, M. (2016). A Mixed-Methods Exploration of Intentional Self-Regulation and Youth Beliefs about the Chances of Achieving Future Aspirations. *Journal of youth development* 10(3).
- Maya, B. (2007) *El taller educativo*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Mueller, M. Phelps, E., Bowers, E., Agans, S., Urban, J. & Lerner, R. (2011). Youth development program participation and intentional self-regulation skills Contextual and individual bases of pathways to positive youth development. *Journal of Adolescence* 34, 1115–1125. doi:10.1016/j.adolescence.2011.07.010
- Napolitano, C., Bowers, E., Arbeit, M., Chase, P., Geldhof, G., Lerner, J. & Lerner, M. (2014). The GPS to Success Growth Grids: Measurement properties of a tool to promote intentional self-regulation in mentoring programs. *Applied Developmental Science*, 18(1), 46-58.
- Oliva, A., Reina, C., Hernando, A., Antolín L. y Pertegal, M. (2012). *Activos para el desarrollo positivo y la salud mental en la Adolescencia*. En Junta de Andalucía. Consejería de Salud (Eds). Andalucía: España.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M. (2010) Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 11-20.
- Phelps, E., Zimmerman, S., Warren, A. A., Jelicic´, H., von Eye, A., & Lerner, R. (2009). The structure and developmental course of positive youth development (PYD) in early adolescence: Implications for theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 571–584
- Pittman, K., Irby, M., & Ferber, T. (2001). Unfinished business: Further reflections on a decade of promoting youth development. In P. L. Benson & K. J. Pittman (Eds.), *Trends in youth development: Visions, realities and challenges* (pp. 4–50). Norwell, MA: Klu.

- Ruiz, J. (2004). *“Promoviendo la adaptación Saludable de nuestros Adolescentes” Proyecto de promoción de la salud mental para Adolescentes y padres de adolescentes*. España: Ministerio de Sanidad y Consumo Centro de Publicaciones.
- Stewart, D. E., J. Sun, C. Patterson, K. Lemerle and M. Hardie (2004). "Promoting and building resilience in primary school communities: evidence from a comprehensive 'health promoting school' approach." *International Journal of Mental Health Promotion* 6(3), 23-33.
- Salmela-Aro, K., Mutanen, P., Koivisto, P., & Vuori, J. (2010). Adolescents' future education related personal goals, concerns and internal motivation during “towards working life” group intervention. *The European Journal of Developmental Psychology*, 7(4), 445–462.
- SEP (2011a). *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Tutoría*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tufts University & Thrive Foundation for Youth (2011). *Project GPS. Building Goal Management Skills to Thrive. Goal selection, Pursuit of strategies, Shifting gears. Book 3: Activities & Videos*. Recuperado de www.stepitup2thrive.org
- Urban, J., Lewin-Bizan, S., & Lerner, R. (2010). The role of intentional self-regulation, lower neighborhood ecological assets, and activity involvement in youth developmental outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 783-800.
- Wang, J. y Rairigh, R. (2006). Using Instructional Rubrics in Physical Education. *Teaching Elementary Physical Education*, 17(3), 37-4.
- Zimmerman, S., Phelps, E., y Lerner, R. (2007). Intentional self-regulation in early adolescence: Assessing the structure of selection, optimization, and compensations processes. *European Journal of Developmental Science*, 1, 272–299

ANEXO 1



DATOS PERSONALES



- Sexo:** Hombre () Mujer () **Edad:** ____ años **Año escolar:** _____
Vives con: Ambos padres: () Sólo Madre: () Sólo Padre () Padrastro () Madrastra ()
 Abuelo(a): () Tíos (as): () Esposo(a): () Pareja: () Otros: () _____
Tus papás están: Casados (), Separados/divorciados (), Unión Libre ()
 Mi mamá ya murió () Mi papá ya murió ()
Escolaridad padre: Primaria () Secundaria () Preparatoria o equivalente ()
 Licenciatura () Posgrado ()
Escolaridad madre: Primaria () Secundaria () Preparatoria o equivalente ()
 Licenciatura () Posgrado ()
¿Tu padre trabaja? Si, medio tiempo () Si, tiempo completo () No, está jubilado/retirado () No, está desempleado ()
¿Tu madre trabaja? Si, medio tiempo () Sí, tiempo completo () No, está jubilada/retirada () No es asalariada, es ama de casa ()
¿Prácticas algún deporte? No () Sí () ¿Cuál? _____
¿Cuántas horas a la semana? Menos de 1 hora (), de 1 a 2 hrs.() De 2 a 4 hrs. () más de 5 horas()
¿Asistes algún centro religioso o espiritual? No () Sí () ¿Cuál? _____
¿Cuántas horas a la semana? Menos de 1 hora (), de 1 a 2 hrs.() De 2 a 4 hrs. () más de 5 horas()

INSTRUCCIONES

A continuación se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con lo que los adolescentes piensan y hacen sobre cómo alcanzar sus metas.

Una meta es algo que:

- a) Tú quieres completar o lograr
- b) Se asigna en un cierto período de tiempo para alcanzarla.
- c) Es significativa para ti, es decir, es algo que es muy importante para ti.
- d) Es retadora, es decir, aunque puede presentar cierta dificultad eres capaz de lograrla.
- e) Está bajo su control, quiere decir, que tus acciones pueden permitir alcanzarla.

Deberás marcar en el recuadro de la A, B, C, o D según el grado en el que las afirmaciones se parezcan a lo que tú haces y piensas en relación a las metas:

A	B	C	D
Muy parecido a mí	Parecido a mí	Poco parecido a mí	Nada parecido a mí

- No hay respuestas correctas o erróneas.
- No dediques mucho tiempo a cada frase; simplemente responde lo que crees que se ajusta mejor a tu forma de pensar.
- Contesta de manera individual. Por favor contesta en silencio y no comentes tus respuestas con tus compañeros
- Si tienes alguna duda levanta la mano; pregúntanos, y con gusto te orientaremos en tu lugar

¡GRACIAS POR PARTICIPAR!

	Muy parecido a mí A	Parecido a mí B	Poco parecido a mí C	Nada parecido a mí D
1. Tengo una meta que te da dirección y guía a mis acciones.				
2. Alcanzar mis metas será el resultado de mis esfuerzos.				
3. Considero inútil planear mi futuro.				
4. Tengo un plan sobre lo que quiero hacer con mi vida los próximos 2 meses.				
5. Si me esfuerzo logro lo que quiero.				
6. Tener una meta es una pérdida de tiempo.				
7. Tengo una meta clara sobre lo que quiero hacer en mi vida.				
8. Si soy perseverante por conseguir mis metas, las alcanzaré.				
9. Es irrelevante establecer metas de vida.				
10. Para lograr lo que quiero en la vida es importante hacer planes.				
11. Lo que estoy haciendo actualmente no tiene relación con mis metas a futuro.				
12. Me he propuesto lograr una meta.				
13. Mis metas a futuro son alcanzables.				
14. Hacer planes para el futuro es perder el tiempo.				

ANEXO 2

 		RUBRICA PARA ADOLESCENTES DE SECUNDARIA "YO LOGRO LO QUE ME PROPONGO" GPS					Psicología	
Rubros	a	b	c	d	e			
Eliges tu meta	<p>Me mantengo interesado en lograrlo y soy excelente haciéndolo.</p> <p>Siempre elijo una meta importante para mí. Esta meta puede ser desafiante, pero siento que puedo enfrentarla. Establezco un tiempo determinado para alcanzarla.</p>	<p>Soy bueno para hacerlo, pero de repente no lo hago porque otras cosas me distraen...</p> <p>Algunas veces elijo una meta importante y desafiante para mí y establezco un tiempo determinado para alcanzarla, en ocasiones no lo hago porque me enfoco en otras cosas.</p>	<p>Para mí es importante pero no sé cómo hacerlo, necesito ayuda de alguien que me enseñe cómo lograrlo.</p> <p>Quiero mejorar al elegir alguna meta importante y desafiante para mí y establecer un tiempo para alcanzarla. Necesito ayuda de alguien para elegir esa meta.</p>	<p>Para mí esto no es importante ni lo sé hacer, pero lo intento si alguien me insiste en que hay que hacerlo.</p> <p>No creo que sea importante establecer una meta. Si alguien me anima a pensar en una meta, voy a trabajar en ella.</p>	<p>Yo no hago esto porque para mí no es importante.</p> <p>No tengo ninguna meta en mi vida en este momento.</p>			
Elaboras un plan	<p>Cuando elijo mi meta, siempre hago plan paso a paso para cumplirla. Después de hacer este plan, me apego a él y uso mi plan para tomar decisiones todos los días.</p>	<p>Cuando elijo una meta, a veces hago un plan paso a paso para cumplirla. En ocasiones, llevo a cabo el plan aunque a veces hago otras cosas y no me mantengo en el plan.</p>	<p>Quiero utilizar mis planes paso a paso para alcanzar mi meta, pero necesito que mi alguien me ayude a hacer este plan y me mantenga enfocado en el plan.</p>	<p>Realmente no creo que los planes sean tan útiles para cumplir mi meta. Haré un plan solo si alguien me anima a hacerlo.</p>	<p>No tengo planes cuando estoy tratando de alcanzar una meta.</p>			
Muestras esfuerzo y persistencia	<p>Constantemente pongo todo mi esfuerzo para cumplir mi meta. También soy persistente a pesar de los obstáculos que aparecen.</p>	<p>Algunas veces, realmente trabajo duro para cumplir mi meta y soy persistente ante los obstáculos. En ocasiones tomo un descanso o me distraigo.</p>	<p>Quiero esforzarme mucho para cumplir mi meta y ser persistente ante los obstáculos, pero necesito que alguien me mantenga trabajando duro porque a menudo me distraigo.</p>	<p>No creo que deba trabajar demasiado para cumplir mi meta. Haré un esfuerzo para alcanzar mi meta solo si alguien me anima a hacerlo.</p>	<p>No me esfuerzo para cumplir mi meta.</p>			
Verificas tu progreso	<p>Constantemente verifico si los pasos de mis planes me están ayudando a alcanzar mi meta. Si no lo hacen, podría pensar en cambiar mi plan.</p>	<p>Algunas veces, verifico si mis planes funcionan para cumplir mi meta. Otras veces, lo olvido, o simplemente sigo trabajando como lo estaba haciendo.</p>	<p>Quiero mejorar al verificar si mis planes están funcionando. Necesito que alguien me muestre o me diga cómo y cuándo mis planes están funcionando o no.</p>	<p>Compruebo si mis planes funcionan es una pérdida de tiempo, pero los verifico si alguien me anima a hacerlo.</p>	<p>No compruebo si mis planes funcionan o no.</p>			
Buscas ayuda	<p>Constantemente solicito ayuda para alcanzar mi meta. Pregunto a las personas indicadas que me puedan ayudar.</p>	<p>Algunas veces, solicito ayuda de las personas indicadas para cumplir mi meta. A veces, aunque sea necesario y puedo hacerlo me distraigo y no lo hago.</p>	<p>Quiero trabajar para poder pedir ayuda para cumplir mi meta. Necesito que alguien me recuerde que está bien pedir ayuda y decíme a quién puedo pedir ayuda para lograr mi meta.</p>	<p>En general, no pido ayuda para cumplir mi meta. Puedo hacer cosas por mi cuenta, incluso si tengo problemas. Pediré ayuda si alguien me anima a hacerlo.</p>	<p>Nunca pido ayuda, incluso cuando estoy teniendo problemas.</p>			
Cambias de plan	<p>Cuando tengo problemas para alcanzar mi meta, constantemente descubro nuevas formas de cambiar mi plan para poder cumplir mi meta.</p>	<p>Cuando tengo problemas para cumplir mi meta, a veces descubro nuevas formas de cambiar mis planes. Otras veces, intento los mismos planes.</p>	<p>Quiero mejorar al cambiar mis planes cuando tengo problemas para cumplir mi meta, pero necesito de alguien que me muestre cómo cambiar mis planes, o lo que no funciona.</p>	<p>En general, cuando tengo problemas para cumplir mi meta, no es mi culpa. Cambiaré mis planes, pero solo si alguien me anima a hacerlo.</p>	<p>Mi camino funcionará en algún momento. No cambio mi s planes cuando tengo problemas para cumplir mi meta.</p>			

ANEXO 3

Nombre:

1. ¿Aprendí del taller? SI__ NO__ Por qué (Explícalo) _____

2. ¿Me gustó el taller? SI__ NO__ Por qué (Explícalo) _____

3. ¿Me sentí bien de participar del taller? SI__ NO__ Por qué (Explícalo) _____

4. ¿Crees que el taller te ha sido útil para aprender diversas maneras para lograr tus metas? SI__ NO__ Por qué (Explícalo) _____

5. Me ha gustado del taller...

6. No me ha gustado del taller...

7. Propuestas de mejora para el taller...

8. Puntúa de 1 a 10 el taller en su conjunto:

9. Puntúa de 1 a 10 el grado de utilidad del taller en su conjunto:

10. Puntúa de 1 a 10 que tan bien te sentiste en el taller:

11. Puntúa de 1 a 10 que tanto aprendiste en el taller:

12. Puntúa de 1 a 10:

Mi nivel de asistencia: _____ Mi puntualidad _____ Mi participación individual _____

Mi participación en el grupo _____ Mi implicación en el desarrollo del taller _____

Anexo 4

Sesión 1: Presentación y evaluación pre-test				
Objetivo general	Los alumnos se presentaran con el facilitador y se evaluaran en relación como alcanzan sus objetivos mediante la escala Likert			
Actividades				
Actividad (Tiempo)	Objetivo:	Secuencia didáctica		Materiales
		Facilitador	Participantes	
1 Bienvenida (5 min)	Dar la bienvenida a los participantes e introducir el taller	Dará la bienvenida a los participantes y explicara lo que es el taller	Ingresarán al espacio de trabajo y escucharan lo que se tratará el taller	
2 Presentación (15 min)	Que se rompa el hielo entre los alumnos y el facilitador	Formará equipos de 5 personas y les pedirá que se presenten diciendo su nombre, edad, lo que les gusta hacer y materia favorita. El facilitador pasará en cada equipo se presentará y escuchara la presentación de cada alumno	Harán grupos de 5 personas y se presentarán entre ellos y con el facilitador	
3 Aplicación de la escala likert (25 min)	Evaluar a los alumnos con la escala Likert	Entregar a cada alumno la escala, dar las instrucciones de aplicación, aclarar dudas, revisar que estén completa al recibirlos y supervisar al grupo mientras contestan.	Contestarán la escala	Dimensión proyecto de vida de la Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes de
4. Cierre (5)	Agradecer la participación y dejar tarea	Agradecer a los alumnos y pedir que para la siguiente sesión hayan pensado que es una meta para ellos	Apuntar la tarea.	
Sesión 2: ¿Qué es una meta? ¿Qué hago para alcanzar mis metas?				
Objetivo general	Los alumnos aprenderán los componentes de una meta y a evaluarse sobre lo que hicieron para tratar de alcanzar una meta mediante la rúbrica			
Actividades				
Nombre de la actividad	Objetivo:	Secuencia didáctica		Materiales
		Facilitador	Participantes	
1. Aprendizajes previos sobre las metas (5 min)	Realizar una definición de qué es una meta	Preguntar a algunos alumnos sobre que es una meta, con las respuestas de los alumnos se hará una definición que indique que una meta, se realiza en un determinado tiempo, es retadora, es significativa para uno.	Darán su definición de meta y después escucharan la conclusión	
2. Mi meta del pasado (7 min)	Que los alumnos comprendan las características que de tener una meta	Pedir a los alumnos que redacten una meta que tuvieron en el pasado, que haya implicado al menos un mes alcanzarla, que la escriban en la hoja de trabajo 1 sesión 1, pueden utilizar lo ejemplos descritos. Posteriormente pedir que se junten con una persona sentada a su lado y que cuenten una historia breve sobre su meta y finalmente califiquen de forma individual las características de su meta con la hoja de trabajo 1 de las sesión 2.	Redactar una meta que tuvieron en el pasado, ver los ejemplo del hoja de trabajo 1 sesión 1, platicar su meta con algún compañero y después evaluar su meta	hoja de trabajo 1 sesión 1

<p>3. ¿Qué he hecho para alcanzar mis metas? (7 min)</p>	<p>Que alumnos identifiquen lo que hacen las personas para alcanzar sus metas</p>	<p>Pedir a los alumnos que respondan las preguntas de la hoja 1 de la sesión 2 relacionadas con lo que ellos han hecho para alcanzar sus metas Escribir en la parte superior del pizarrón "Lo que se necesita para alcanzar una meta" y pedir al grupo que compartan algunas de las cosas que escribieron</p>	<p>Contestar las preguntas hoja de trabajo 1 sesión 1 relacionadas con lo que ellos han hecho para alcanzar sus metas y compartir algunas de sus respuestas</p>	<p>hoja de trabajo 1 sesión 2</p>
<p>4.Auto-evaluación con la rúbrica (25 min)</p>	<p>Los alumnos aprenderán a usar la rúbrica para evaluar sus habilidades de autorregulación intencional</p>	<p>Entregar a cada uno de los alumnos una rúbrica de autoevaluación. Explicar Instrucciones de aplicación de rúbrica: a. Completa la rúbrica mirando solo una columna a la vez. b. Parece una pregunta de opción múltiple, excepto que esta no es una prueba. No hay una sola respuesta correcta. Todos son diferentes y debes elegir la opción que mejor te describa. c. Como solo hay 5 opciones, es posible que no encuentre una que se ajuste perfectamente. Es por eso que simplemente escoges el que más se ajuste a lo que haces cuando quieres alcanzar una meta, no tiene por qué ser exacto. Los diferentes niveles dependen de dos cosas: en primer lugar, las habilidades, lo que significa qué tan bueno crees que eres en esta habilidad en particular. En segundo lugar, tu iniciativa relacionada con esta habilidad, lo que significa cuánto deseas trabajar en esta habilidad y cuanto te importa. Después, pedir a los alumnos que se junten con un compañero para que cada uno justifique sus respuestas e ir retroalimentando durante la realización de la actividad, así como aclarar dudas.. Después, pedir a los alumnos que se junten con un compañero para que cada uno justifique sus respuestas e ir retroalimentando durante la realización de la actividad, así como aclarar dudas.</p>	<p>Responder la rúbrica de acuerdo a las instrucciones y justificar sus respuestas con sus compañeros</p>	<p>Rúbrica "Yo logro lo que me propongo"</p>
<p>5. Cierre y tarea (6 min)</p>	<p>Que los alumnos reflexionen sobre lo aprendido y piensen sobre la meta que quieren trabajar en el taller.</p>	<p>Pedir que contesten las siguientes preguntas ¿Qué aprendiste hoy sobre qué es una meta y cómo trabajar para alcanzarla? b ¿Qué dirías, en tus propias palabras, para darle instrucciones a alguien sobre el uso de las rúbricas? c. ¿Cómo te sentiste acerca del uso de esta rúbrica para reflexionar sobre tus propios hábitos y habilidades. Compartir algunas de las repuestas de los alumnos Pedir que piensen en una meta que deseen trabajar durante el taller que requiera un tiempo estimado de dos meses.</p>	<p>Contestar las preguntas, compartir las repuestas con el grupo y apuntar la tarea.</p>	

Sesión 3: Lo que voy a lograr es...

Objetivo general				
Los alumnos aprenderán a seleccionar una meta de acuerdo a criterios específicos				
Actividades				
Nombre de la actividad	Objetivo:	Secuencia didáctica		Materiales
		Facilitador	Participantes	
Objetivo de la sesión y recuperación de conocimientos previos (5 min.)	Que los alumnos conozcan el objetivo de la sesión y recuperen sus conocimientos relacionados con las metas	Preguntar sobre lo que se realizó la sesión anterior y decirles que el objetivo del día: establecer una meta que lleve al menos dos meses para lograrla	Dar respuestas sobre lo visto en la sesión pasada y apuntar el objetivo de la sesión	
2 ¿Quién influye en elegir mis metas? 10 min	Los participantes reflexionarán acerca de las influencias que tienen las personas, para que ellos elijan sus meta en los diferentes ambientes donde se desarrollan	Entregar la hoja de trabajo 1 de la sesión 3. Pregunte a los alumnos ¿Cómo se puede lograr mediar entre lo que los adultos quieren que logremos y lo que ustedes quieren? Explicar a los alumnos que pondrán en los recuadros en blanco de la hoja lo que ellos creen que las personas a su alrededor quieren que logren. Supervisar el trabajo de los alumnos, retroalimentar y contestar dudas. Después con un pareja pídeles que comente que de esas cosas que los adultos quieren que hagan concuerdan y con cuáles no.	Realizar la hoja de trabajo 1 de la sesión 3. Preguntar en caso de tener dudas.	Hoja de trabajo 1 de la sesión 3.
3 A seleccionar mi meta (20 min.)	Los alumnos jerarquizaran tres metas y establecerán uno de acuerdo a los siguientes criterios, que su meta tenga un tiempo establecido, sea muy importante para ellos y sea retadora.	Entregar la hoja de trabajo 2 y 3 de la sesión 3. Explicar a los alumnos que ahora ellos tienen que elegir una meta para eso primero pondrá una lista de tres metas que más les gustaría alcanzar, después con una pareja discutirán ¿Qué meta es la más importante para ti? ¿En cuál te gustaría y puedes enfocarte en este momento? ¿Esta meta implica un esfuerzo? ¿Cuánto tiempo crees que llevará lograr esta meta? ¿Qué aspectos te dirán que ha alcanzado tu meta? El punto principal es ayudar a que los alumnos establezcan una meta con la que trabajaran en las próximas semanas (Hoja 1) y esta debe ser significativa, retadora y con un tiempo determinado para eso utilizarán la hoja 3, para evaluar su meta y perfeccionarla. Supervisar el trabajo de los alumnos, retroalimentar y contestar dudas.	Realizar la hoja de trabajo 2 y 3 de la sesión 3. Donde deben establecer una meta con la que trabajaran en las próximas semanas (Hoja 1) y esta debe ser significativa, retadora y con un tiempo determinado para eso utilizarán la hoja 2 para evaluar su meta y perfeccionarla. Finalmente escogerán a alguien que les firmaran como apoyos y testigos de la meta.	Hoja de trabajo 2 y 3 de la sesión 3.

<p>4. ¿Cómo sabré que alcancé mi meta? ¿Cómo me sentiré al alcanzar mi meta?</p>	<p>Los alumnos pensarán sobre las emociones que sentirán y acciones han cuando hayan alcanzado su meta.</p>	<p>Dar la instrucción los estudiantes que cierren los ojos. Invítelos a ponerse los más cómodo posible. Haga que piensen sobre lo que esperan que sientan, piensen y hagan cuando alcancen su meta. Se puede utilizar las siguientes preguntas para que puedan visualizarse ¿Qué es lo primero que sentirías cuando alcances tu meta? ¿Cuál es el primer pensamiento que tienes? ¿Qué es lo que haces o lo que pasa? ¿Qué te emociona? ¿De qué estás más orgulloso? Cuando los estudiantes terminen la visualización, pueden comenzar a escribir y/o dibujar lo que vieron, la idea principal es que ellos sepan que pasa cuando han alcanzado su meta.</p>	<p>Los alumnos pueden ponerse cómodos, tienen que cerrar los ojos e imaginar las preguntas que el profesor realice. Posteriormente deben dibujar o escribir eso que vieron en las preguntas del profesor</p>	<p>Parte dos de la hoja 3 de trabajo de la sesión 3</p>
<p>5 Cierre de sesión y tarea</p>	<p>Que los alumnos resuman lo realizado en la sesión y piensen en un plan para llevar a cabo su meta</p>	<p>Realizar preguntas para que los alumnos resuman lo visto en la sesión por ejemplo ¿Qué hicimos el día de hoy? ¿Alguien quiere compartir su meta? Posteriormente decir que pueden empezar hacer lo que crean necesario para alcanzar su meta y que piensen en un plan para alcanzarla. El profesor de tarea puede retroalimentar la meta de sus alumnos de acuerdo a los criterios establecidos para definir una meta.</p>	<p>Contestar las preguntas realizadas por el profesor y apuntar la tarea.</p>	

Sesión 4: Pequeños pasos para alcanzar mi meta				
Objetivo general	OBJETIVO: Los estudiantes aprenderán a elaborar a un plan que guíe sus acciones para alcanzar su meta.			
Actividades				
Nombre de la actividad	Objetivo:	Secuencia didáctica		Materiales
1 Objetivo de la sesión y recuperación de conocimientos previos (5 min.)	Que los alumnos conozcan el objetivo de la sesión y recuperen sus conocimientos relacionados con la realización de un plan	Facilitador	Participantes	Cuaderno y pluma
		Preguntar a los alumnos lo que saben en relación un plan, después de escuchar respuestas. Indicar que el objetivo de la sesión es elaborar un plan para su meta.	Responder a la preguntas realizadas por el profesor y apuntar el objetivo de la sesión	

<p>2 Desarrollo de la actividad SOC (10 min)</p>	<p>Realizar una actividad donde los alumnos realicen el proceso SOC. Seleccionen una meta, Realicen un plan, analizando todos sus recursos, y analicen los contratiempos encontrados.</p>	<p>Indicar a los alumnos que se realizará una actividad para reflexionar sobre la utilidad de tener un plan, para lo cual se saldrá del salón. Establezca reglas de seguridad y proporcione a los estudiantes la hoja de trabajo 1 de la sesión 4. “Mi meta en pasos”. De las instrucciones: a) van a construir algo una pequeña estructura o figura b) sus recursos son su mochila completa c) antes de empezar deben de escribir lo que quieren hacer, es decir su meta en la hoja que se les entrego d) tienen 8 minutos para realizarla e) antes de lanzarse a la acción debe escribir los pasos que realizarán. Supervise la realización de la actividad. Pida que en parejas compartan la experiencia de haber construido su estructura o diseño ¿Cuál fue tu meta? ¿La lograste? ¿Por qué? ¿Cuáles fueron los pasos que seguiste? ¿Cómo eliges qué pasos tomarás para llegar allí? ¿Te fueron útiles? ¿Tuviste alguna dificultad al realizar tu figura? ¿Durante todo el proceso fuiste perseverante? ¿Cambiarías tus pasos si lo repetirías? ¿Pediste ayuda? ¿Cómo puedes usar lo que aprendiste hoy para planear en el futuro?</p>	<p>Escuchar y seguir las indicaciones del profesor. Realizar una figura utilizando la hoja de trabajo 1 de la sesión 4. “Mi meta en pasos”. Escoger una pareja y compartir su experiencia.</p>	<p>Hoja de trabajo 1 de la sesión 4. “Mi meta en pasos”. Mochila y su contenido</p>
<p>3 Establecimiento de un plan personal (25 min)</p>	<p>Que los alumnos elaboren un plan de lo que harán para alcanzar tu meta</p>	<p>Entregar a los estudiantes la hoja de trabajo 2 de la sesión 4. Indicar que escriban en la hoja de trabajo su meta. Diga a los estudiantes que las piezas del rompecabezas son como actividades específicos y expresan las diferentes partes que deben realizarse para lograr su meta. En cada paso deben de pensar: ¿Cuándo y dónde realizarán? ¿Qué puede impedir que logren ese paso? ¿Qué necesitan para lograr ese paso? ¿Cómo sabes que lograste o que lo estas logrando? Supervisar la realización del trabajo</p>	<p>Elaborar un plan personal, utilizando la hoja de trabajo 2 de la sesión 5</p>	<p>hoja de trabajo 2 de la sesión 4</p>
<p>4. Cierre de la actividad y tarea</p>	<p>Qué los alumnos reflexionen sobre su proceso de elaborar un plan y su importancia y se autoevalúen mediante la rúbrica. Pedirles que busquen que es la perseverancia y la persistencia</p>	<p>Discutir sobre las siguientes preguntas: a. ¿Cómo surgió cada uno de los pasos más pequeños de tu meta? b. ¿Qué tan bien encajan todas las piezas del rompecabezas (pasos más pequeños) de tu meta? C. ¿Crees que alguno de los pasos más pequeños se puede dividir aún más? El profesor puede de tarea retroalimentar el plan de los alumnos.</p>	<p>Escribir, contestar y compartir las respuestas de las preguntas hechas por el facilitador del taller.</p>	

Sesión 5: Esfuerzo y persistencia para alcanzar mi meta

Objetivo general	Los alumnos aprenderán sobre la importancia del esfuerzo y la perseverancia para alcanzar su meta. Identificarán lo que les impiden alcanzar su meta y que cambios pueden hacer.			
Actividades				
Nombre de la actividad	Objetivo:	Secuencia didáctica	Materiales	
		Facilitador	Participantes	
1. Objetivo de la sesión y recuperación de conocimientos previos (5 min.)	Que los alumnos conozcan el objetivo de la sesión y recuperen sus conocimientos relacionados el esfuerzo y persistencia y lo que se ha hecho en todo el taller	Preguntar a los alumnos lo que han hecho en todo el taller. Después preguntar qué saben del esfuerzo y persistencia, y escuchar respuestas puede elaborar una definición por ejemplo “a. La perseverancia se refiere a mantenerse constante en un proyecto ya comenzado, aun cuando las circunstancias sean adversas, ante estas situaciones mínimos cambios en ciertos aspectos pueden ser útiles”. Indicar que el objetivo de la sesión que es identificar obstáculos y formas de enfrentarlos	Responder a la preguntas realizadas por el profesor y apuntar el objetivo de la sesión	Cuaderno y pluma
2. Desarrollo de la actividad SOC (15min)	Realizar una actividad donde los alumnos realicen el proceso SOC. Seleccionen una meta, Realicen un plan, analizando todos sus recursos, y los contratiempos encontrados.	Indicar a los alumnos que se realizará una actividad para reflexionar sobre el esfuerzo y la perseverancia, para lo cual se saldrá del salón. Establezca reglas de seguridad De las instrucciones: a) Indique que formen tercias o cuartetas; b) En esta actividad, un equipo estará dentro de un cuadrado y otro fuera esperando su turno, tendrán como meta obtener la mayor cantidad de (material elegidos pueden ser dulces, corcholatas) posibles que están alrededor fuera del cuadrado, para lo cual establecerán una meta de cuantas cosas creen levantar, un plan de cómo lo lograrán respetando las reglas; c) Tu equipo debe permanecer en el cuadrado; d) Ninguna parte de tu cuerpo, ropa o artículos personales puede tocar el piso; e) Debes recoger (material elegido), no arrastrarlos f) No use nada que no sea su propio cuerpo para recoger los objetos; g) Si rompe cualquiera de las reglas anteriores, su turno termina y el otro equipo pasará; h) Una vez que recoges una pieza, solo puedes intentar durante diez segundos más antes de que termine tu turno; i) Cualquiera que sea el “material elegido” que recoja, usted y su equipo pueden quedarse. d) Si no has recogido ningún después de un minuto, tu turno termina. Al final del juego, use las siguientes preguntas para guiar la discusión: a. ¿Qué pasó? ¿Cómo idearon tú y tus compañeros planes para este desafío? ¿Qué planes funcionaron? b. ¿qué dificultades enfrentaron? ¿Requirieron esfuerzo para lograrlo? ¿Fueron perseverantes? ¿Qué se siente al tener que probar varios planes hasta que encuentre una que funcione? ¿Cómo sabes cuándo tienes el mejor posible? Resuma en el salón de clase retomando los desafíos que enfrentaron y como fueron resolviendo.	Realizar la actividad junto con sus compañeros siguiendo las instrucciones y compartiendo lo experimentado al finalizar la actividad	Material reciclable (corcholatas, etc.) o dulces.

<p>3 Análisis de los obstáculos de la meta personal</p>	<p>Que los participantes aprendan a identificar los obstáculos que se han enfrentado y que se pueden encontrar en el camino al logro de su meta.</p>	<p>Entregar a los estudiantes la hoja de trabajo 1 de la sesión 5. Indicar que escriban en la hoja de trabajo su meta. Pida a los alumnos que enumeren algunos de los mayores desafíos que están bloqueando el camino para alcanzar su meta. Aliente a los estudiantes a ser lo más específicos posible para identificar los desafíos. Lista 3-5, si es posible. Use las siguientes preguntas como indicaciones:</p> <p>a. ¿Hay algo que piensas que deberías estar haciendo todos los días o una semana, pero no puedes lograr hacerlo?</p> <p>b. ¿Hay algo que quieras hacer de manera diaria o semanal, pero no sabes cómo hacerlo?</p> <p>c. ¿Hay algún pensamiento, sentimiento o hábito tuyo que pienses que se interpone en el camino hacia su meta?</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la segunda columna, motive al estudiante a que escriba una razón breve para cada desafío. Use las siguientes preguntas como guía: <ul style="list-style-type: none"> a. ¿Qué es difícil de esta parte para lograr tu meta? b. ¿Cómo te sientes al respecto y por qué? c. ¿Qué le impide hacer lo que necesita hacer? • Discuta con los estudiantes qué nuevas cosas pueden ser útiles para enfrentar cada desafío. Escribe éstos en la tercera columna. <ul style="list-style-type: none"> a. La perseverancia se refiere a mantenerse constante en un proyecto ya comenzado, aun cuando las circunstancias sean adversas, ante estas situaciones mínimos cambios en ciertos aspectos pueden ser útiles; los cambios ayudarán a los estudiantes a ser más conscientes de sus elecciones porque tendrán que enfocarse para implementar el cambio. Pequeños cambios ahora pueden crecer en cambios más grandes más tarde. • En la cuarta columna, pida a los estudiantes que expliquen cómo esta nueva acción los ayudará a alcanzar su meta. Use las siguientes preguntas como una guía: <ul style="list-style-type: none"> a. ¿Cómo te acercará esta nueva acción a tu meta? b. ¿Cómo te hará sentir esta nueva acción? c. ¿Qué espera que suceda como resultado de esta nueva acción? 	<p>Realizaran un análisis de los obstáculos que se han enfrentado en el camino para alcanzar su meta. Se apoyaran de la hoja de trabajo 1 de la sesión 5 y de las preguntas guías de profesor</p>	<p>Hoja de trabaja 1 sesión 5</p>
<p>4. Cierre de la actividad</p>	<p>Qué los alumnos reflexionen en relación a su esfuerzo y perseverancia para alcanzar su meta</p>	<p>Después de que los estudiantes hayan completado sus cuadros, discuta el proceso usando las siguientes preguntas como guía:</p> <p>¿Por qué es importante encontrar formas de enfrentar los desafíos que estás experimentando? ¿Qué pasaría si sigues yendo como lo has estado, sin cambiar lo que crees que no va bien? ¿Qué cosas serán los más difíciles de cambiar? ¿Qué puedes hacer para mantenerte enfocado en desarrollar estas nuevas acciones importantes?</p>	<p>Escribir, contestar y compartir las respuestas de las preguntas hechas por el facilitador del taller.</p>	

Sesión 6: Y... ¿Cómo voy?

Objetivo general				
Los alumnos aprenderán a verificar su progreso (avances y actividades por hacer) sobre su meta				
Actividades				
Nombre de la actividad	Objetivo:	Secuencia didáctica		Materiales
		Facilitador	Participantes	
1. Objetivo de la sesión y recuperación de conocimientos previos (5 min.)	Que los alumnos conozcan el objetivo de la sesión y recuperen sus conocimientos relacionados la importancia de monitorear el avance hacia su meta	Preguntar a los alumnos en relación a qué es monitorear Después de escuchar respuestas puede elaborar una definición por ejemplo “a. es un proceso mediante el cual damos seguimiento al progreso de algo que queremos conseguir”. Indicar que el objetivo de la sesión que es identificar qué es lo que han logrado para alcanzar su meta y lo que falta, es decir monitorear su camino hacia sus metas.	Elaborar una definición junto con el profesor de lo que es monitorear y tener claro que el objetivo de la sesión	Cuaderno y pluma
2. Desarrollo de la actividad SOC(15min)	Realizar una actividad donde los alumnos realicen el proceso SOC Seleccionen una meta, Realicen un plan, analizando todos sus recursos, y los contratiempos encontrados. Reflexionando principalmente en relación al monitoreo de su meta	Indicar que para comprender mejor lo que es el monitoreo de una meta se realizará un juego denominado charadas. Dar las instrucciones. a) Formaran parejas, b) para empezar el juego, cada persona elige un tema que quiera adivinar, pueden ser títulos de películas, títulos de canciones, nombres de bandas, personas, títulos de libros, TV shows, eventos, lugares o sitios Web. Después ambos hacen una lista de las cosas del tema que la otra persona eligió por ejemplo si A eligió animales B hace una lista de cinco animales (león, caballo, etc.) sin que A los sepa. Después B hace una lista del tema que A eligió. Posteriormente A escribe en un tira de papel la palabra que quiere que B adivine (por ejemplo león) y B realiza preguntas que solo se contesten con si o no (Por ejemplo ¿vivo en la tierra?) y A responde, esto se realiza de forma cíclica hasta que se acabe el tiempo (Serán tres minutos por persona) o adivinen todas las palabras (Será una lista de 5 palabras del tema elegido) y después es el turno de B. Previo al juego se les indicara que cada uno tiene 3 minutos para adivinar el mayor número de palabras, deben ponerse una meta y hacer un pequeño plan de cómo lo lograrán. Después empezara el juego irán palomeando si las actividades que pusieron en el plan las utilizaron. Al final junto con los alumnos reflexionen sobre la siguientes preguntas ¿Cumplí con todo lo que decía mi plan? ¿Me di cuenta si alguna parte de mi plan no funcionaba? ¿Me di cuenta que hice otra cosa diferente a mi plan que funciono?	Realizar la actividad junto con sus compañeros siguiendo las instrucciones y compartiendo lo experimentado al finalizar la actividad	Hoja y lápiz o pluma

3. Monitoreo de la meta personal	Que los participantes aprendan a identificar sus avances dentro de su meta y lo que les falta por realizar	Entregar a los estudiantes la hoja de trabajo 1 de la sesión 6. Indique a los estudiantes que utilizaran un mapa que les dirá lo que han avanzado y que les falta por hacer. En lo que han hecho responderán las siguientes preguntas ¿Cómo lo logre? ¿Estaba en plan al inicio? ¿Lo que realice en esta ocasión lo puedo utilizar en otro momento? ¿Recibí ayuda de alguien? En lo que les falta por hacer responderán ¿Por qué aún no lo he realizado? ¿Cuándo lo haré? ¿Qué necesito para realizarlo?	Realizaran el monitoreo de su meta su meta. Se apoyaran de la hoja de trabajo 1 de la sesión 6 y de las preguntas guías de profesor	Hoja de trabaja 1 sesión 6
4. Cierre de la actividad	Qué los alumnos reflexionen sobre las el progreso de su meta y se evalúen mediante la rúbrica su percepción de iniciativa y habilidad en las estrategias para alcanzar su meta	Pida que en parejas se realicen las siguientes preguntas ¿Cuánto he avanzado en mi plan? ¿Qué es lo que más me ha gustado de trabajar para alcanzar mi meta? ¿Qué me falta por hacer para alcanzar mi meta? Pídale a los alumnos que mediante la rúbrica se evalúen como va su progreso hasta ahora.	Se preguntaran en parejas en relación al progreso de su plan y se evaluaran mediante la rúbrica	

Sesión 7: Buscando ayuda				
Objetivo general	los alumnos aprenderán sobre la importancia de pedir ayuda y de cómo hacerlo			
Actividades				
Nombre de la actividad	Objetivo:	Secuencia didáctica		Materiales
1. Objetivo de la sesión y recuperación de conocimientos previos (5 min.)	Que los alumnos conozcan el objetivo de la sesión y recuperen sus conocimientos relacionados la importancia de pedir ayuda	Facilitador Preguntar a los alumnos ¿Qué momento es bueno pedir ayuda? Indicar que el objetivo de la sesión que es identificar a las personas que pueden ayudarle a la consecución de sus metas y estrategias para pedir ayuda	Participantes Reflexionar sobre los momento en que se pide ayuda y compartir sus ideas con el grupo	Cuaderno y pluma

<p>2. Desarrollo de la actividad SOC (15min)</p>	<p>Realizar una actividad donde los alumnos realicen el proceso SOC. Seleccionen una meta, Realicen un plan, analizando todos sus recursos, y los contratiempos encontrados. Reflexionando principalmente en relación a la importancia de pedir ayuda</p>	<p>Indicar que para reflexionar sobre la importancia de pedir ayuda se hará un juego. Se darán las instrucciones del juego. El objetivo será resolver un acertijo y la regla es que necesitan de los demás para resolverlo. Divida al grupo en 4 equipos y de una parte del acertijo a cada uno “Acertijo: Un pastor tiene que pasar un lobo, una cabra y una lechuga a la otra orilla de un río, dispone de una barca en la que solo caben él y una de las otras tres cosas. Si el lobo se queda solo con la cabra se la come, si la cabra se queda sola con la lechuga se la come, ¿cómo debe hacerlo?” Deles a los grupos dos minutos para planear estrategias. Luego, dígasles a los grupos que tienen cinco minutos para completar el desafío. No les dé ninguna pista, si es posible. Cuando el desafío esté completo, reúna al grupo para la discusión, usando las siguientes preguntas como guía: a. ¿Cuál fue la clave de este juego? ¿Cómo usaste tus estrategias? ¿Qué sentiste al pedirle a otros grupos que cooperen contigo para completar este desafío? ¿Cuándo te enfrentas a desafíos que no puedes realizarlos por ti mismo? ¿Qué ayuda necesitas? ¿Quién podría cooperar contigo o apoyarte para enfrentar estos desafíos?</p>	<p>Realizar la actividad junto con sus compañeros siguiendo las instrucciones y compartiendo lo experimentado al finalizar la actividad</p>	<p>Hoja, Acertijo y lápiz o pluma</p>
<p>3. La mejor forma de pedir ayuda</p>	<p>Que los participantes aprendan a identificar las posibles ayudas y personas que pueden brindarlas en el camino al logro de su meta.</p>	<p>Entregar a los estudiantes la hoja de trabajo 1 de la sesión 7. Indicar que escriban en la hoja de trabajo su meta. Pida a los alumnos que planifique la forma de pedir ayuda, lo que dirá cuando le pida ayuda a esta persona utilizando la hoja de trabajo. Después pida que practique con una pareja lo que le diría a la persona apoyándose del siguiente esquema: a. Explica tu objetivo a esta persona, para que entiendan el contexto en el que está pidiendo ayuda. b. Describe específicamente cómo esta persona puede ayudarte y cómo estas acciones específicas te acercarán a alcanzar tu objetivo c. Muestre tu aprecio por la ayuda de esta persona.</p>	<p>Realizaran un análisis de los obstáculos que se han enfrentado en el camino para alcanzar su meta. Se apoyaran de la hoja de trabajo 1 de la sesión 6 y de las preguntas guías de profesor</p>	<p>Hoja de trabajo 1 sesión 7</p>
<p>4. Cierre de la actividad</p>	<p>Qué los alumnos reflexionen sobre la importancia de pedir ayuda</p>	<p>Pida que en grupo contesten las siguientes preguntas ¿Crees que pedir ayuda es importante? ¿Por qué? ¿Cómo te sientes al pedir ayuda? Pida algunos alumnos que compartan sus ideas.</p>	<p>El grupo contestará la preguntas y algunos la expresarán con todo el grupo</p>	

Sesión 8: ¿Qué hice? ¿Qué logre?

Objetivo general				
Los alumnos identificaran su progreso en relación a su iniciativa y habilidad para alcanzar sus metas				
Actividades				
Nombre de la actividad	Objetivo:	Secuencia didáctica		Materiales
		Facilitador	Participantes	
1. Objetivo de la sesión y recuperación de conocimientos previos (5 min.)	Que los alumnos conozcan el objetivo de la sesión y recuperen sus conocimientos relacionados la importancia de pedir ayuda	Preguntar a los alumnos ¿Qué hicieron durante el taller? y elaborar una lista de la respuesta de los alumnos. Comentar que el objetivo de la sesión será exponer a alguno de sus compañeros todo lo que hicieron para alcanzar su meta, si la lograron o no, pueden apoyarse de las hojas de trabajo que se utilizaron durante las sesiones. También evaluaran el taller y su habilidad e iniciativa sobre las metas	Responder las preguntas realizadas por el profesor y saber el objetivo de la sesión	Cuaderno y pluma
2. Elaboración de exposición (15min)	Que los alumnos realicen un resumen de lo que hicieron para tratar de alcanzar su meta	Indicar a los alumnos que prepararen una mini-exposición que le presenten alguno de sus compañeros. Esta incluirá las respuestas a las siguientes preguntas ¿Cuál fue mi meta? ¿Cuál fue mi plan para alcanzar mi meta? ¿Mostré esfuerzo y perseverancia? ¿Cómo monitoree el camino a mi meta? ¿Quién me ayudo? Posteriormente en parejas expondrán lo que contestaron y el profesor puede ir pasando y haciendo algunas preguntas.	Realizar la actividad junto con sus compañeros siguiendo las instrucciones y compartiendo lo que hicieron para tratar de alcanzar su meta.	Hoja, lápiz o pluma
3. Evaluación (25)	Los alumnos evaluaran su iniciativa y habilidad para alcanzar sus metas.	Entregar a los estudiantes la escala Likert y la rúbrica. Leer con ellos las instrucciones y dar 10 minutos para responder la escala Likert. Conforme vayan terminado pueden responder la rúbrica	Responderán la escala Likert y se autoevaluaran mediante la rúbrica	Rúbrica y escala Likert
4. Cierre de la actividad (5 min)	Qué los alumnos evalúen el taller	Dar a los alumno la hoja de retroalimentación del taller	El grupo contestará la preguntas	Encuetas de satisfacción

Sesión 1 Presentación y evaluación pre-test

OBJETIVO: Los alumnos se presentaran con el facilitador y se evaluaran en relación como alcanzan sus objetivos mediante la escala Likert



¿QUÉ NECESITAMOS?
 ✓Dimensión proyecto de vida de la Escala de Bienestar Psicológico para Adolescentes de



¿LA ACTIVIDAD ES...?
 Individual, en pareja y grupal
¿CUÁL ES SU DURACIÓN?
 50 min.



DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Actividad 1: Bienvenida y presentación (20 min)

- 1.- Dará la bienvenida a los participantes y explicara lo que se hará un taller donde ellos tratarán de alcanzar una meta
- 2.- Formará equipos de 5 personas y les pedirá que se presenten diciendo su nombre, edad, lo que les gusta hacer y materia favorita. El facilitador pasará en cada equipo se presentará y escuchara la presentación de cada alumno

Actividad 2: Aplicación de la escala likert (25 min)

- 1- Entregar a cada alumno la escala, dar las instrucciones de aplicación, aclarar dudas, revisar que estén completa al recibirlos y supervisar al grupo mientras contestan



Cierre:

Agradecer a los alumnos y pedir que para la siguiente sesión hayan pensado que es una meta para ellos

Sesión 2: ¿Qué es una meta? ¿Qué hago para alcanzar mis metas?

OBJETIVO: Los alumnos aprenderán los componentes de una meta y a evaluarse sobre lo que han hecho para tratar de alcanzar una meta mediante la rúbrica



¿QUÉ NECESITAMOS?

- ✓ hoja de trabajo 1 y 2, Rúbrica "Yo logro lo que me propongo"
- Hojas y lápices



¿LA ACTIVIDAD ES...?

- Individual, en pareja y grupal
- ¿CUAL ES SU DURACION?

50 min.



DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Actividad 1. Aprendizajes previos sobre las metas (5 min)

- 1.- Preguntar a algunos alumnos sobre que es una meta, con las respuestas de los alumnos se hará una definición que indique que una meta: se realiza en un determinado tiempo, es retadora y es significativa para uno.

Actividad 2: Mi meta del pasado (7 min)

- 1.- Pedir a los alumnos que redacten una meta que tuvieron en el pasado, que haya implicado al menos un mes alcanzarla, que la escriban en la hoja de trabajo 1 sesión 1, pueden utilizar lo ejemplos descritos.

- 3.- Posteriormente pedir que se junten con una persona sentada a su lado, que cuenten una historia breve sobre su meta y finalmente califiquen de forma individual las características de su meta con la hoja 1 de las sesión 2.

Actividad 3: ¿Qué he hecho para alcanzar mis metas? (7 min)

- 1.- Pedir a los alumnos que respondan las preguntas de la hoja 1 de la sesión 2 relacionadas con lo que ellos han hecho para alcanzar sus metas

- 2.- Escribir en la parte superior del pizarrón "Lo que se necesita para alcanzar una meta" y pedir al grupo que compartan algunas de las cosas que escribieron

Actividad 4: Auto-evaluación con la rúbrica (25 min)

- 1.- Entregar a cada uno de los alumnos una rúbrica de autoevaluación. Explicar Instrucciones de aplicación de rúbrica: a. Completa la rúbrica mirando solo una columna a la vez. b. Parece una pregunta de opción múltiple, excepto que esta no es una prueba. No hay una sola respuesta correcta. Todos son diferentes y debes elegir la opción que mejor te describa. c. Como solo hay 5 opciones, es posible que no encuentre una que se ajuste perfectamente. Es por eso que simplemente escoges el que más se ajuste a lo que haces cuando quieres alcanzar una meta, no tiene por qué ser exacto. Los diferentes niveles dependen de dos cosas: en primer lugar, las habilidades, lo que significa qué tan bueno crees que eres en esta habilidad en particular. En segundo lugar, tu iniciativa relacionada con esta habilidad, lo que significa cuánto deseas trabajar en esta habilidad y cuanto te importa

- 2.- Después, pedir a los alumnos que se junten con un compañero para que cada uno justifique sus respuestas e ir retroalimentando durante la realización de la actividad, así como aclarar dudas. Posteriormente, pedir a los alumnos que se junten con un compañero para que cada uno justifique sus respuestas e ir retroalimentando durante la realización de la actividad, así como aclarar dudas

Cierre:

- 1.- Pedir que contesten las siguientes preguntas ¿Qué aprendiste hoy sobre qué es una meta y cómo trabajar para alcanzarla? b ¿Qué dirías, en tus propias palabras, para darle instrucciones a alguien sobre el uso de las rúbricas? c. ¿Cómo te sentiste acerca del uso de esta rúbrica para reflexionar sobre tus propios hábitos y habilidades. Compartir algunas de las repuestas de los alumnos
- 2.- Pedir que piensen en una meta que deseen trabajar durante el taller que requiera un tiempo estimado de dos meses.



Sesión 3: Lo que voy a lograr es...

OBJETIVO: Los alumnos aprenderán a seleccionar una meta de acuerdo a criterios específicos



✓ hoja de trabajo 1, 2 y 3, Hojas y lápices



¿LA ACTIVIDAD ES...?
Individual, en pareja y grupal
¿CUAL ES SU DURACIÓN?
50 min.



DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Actividad 1 *Objetivo de la sesión y recuperación de conocimientos previos (5 min)*

1.- Preguntar sobre lo que se realizó la sesión anterior y decirles que el objetivo del día: establecer una meta que lleve al menos dos meses para lograrla

Actividad 2: *¿Quién influye en elegir mis metas? (10 min)*

1.- Entregue la hoja de trabajo 1 de la sesión 3. Pregunte a los alumnos, ¿Cómo se puede lograr mediar entre lo que los adultos quieren que logremos y lo que ustedes quieren?

2.-Explicque a los alumnos que pondrán en los recuadros en blanco de la hoja lo que ello creen que las personas a su alrededor quieren que logren. Supervise el trabajo de los alumnos, retroalimente y conteste dudas.

3 Después con una pareja pídeles que comente que de esas cosas que los adultos quieren que hagan concuerdan, con cuales no y por qué

Actividad 3: *A seleccionar mi meta (20 min.)*

1.- Entregar la hoja de trabajo 2 y 3 de la sesión 3. Explicar a los alumnos que ahora ellos tienen que elegir una meta para eso primero pondrá una lista de tres metas que más les gustaría alcanzar.

2.- Después con una pareja discutirán. ¿Qué meta es la más importante para ti? ¿En cuál te gustaría y puedes enfocarte en este momento? ¿Esta meta implica un esfuerzo? ¿Cuanto tiempo crees que llevará lograr esta meta? ¿Qué aspectos te dirán que ha alcanzado tu meta?

3.-El punto principal es ayudar a que los alumnos establezcan una meta con la que trabajarán en las próximas semanas (Hoja 2) y esta debe ser significativa, retadora y con un tiempo determinado para eso utilizarán la hoja 3, para evaluar su meta y perfeccionarla. Supervisar el trabajo de los alumnos, retroalimentar y contestar dudas.

Actividad 4: *¿Cómo sabré que alcance mi meta? ¿Cómo me sentiré al alcanzar mi meta? (10 min)*

1.- Dar la instrucción los estudiantes que cierren los ojos. Invítelos a ponerse lo más cómodo posible. Haga que piensen sobre lo que esperan que sientan, piensen y hagan cuando alcancen su meta. Se puede utilizar las siguientes preguntas para que puedan visualizarse

¿Qué es lo primero que sentirías cuando alcances tu meta? ¿Cuál es el primer pensamiento que tienes? ¿Qué es lo que haces o lo que pasa? ¿Qué te emociona? ¿De qué estás más orgulloso?

2.- Cuando los estudiantes terminen la visualización, pueden comenzar a escribir y/o dibujar lo que vieron. la idea principal es que ellos sepan que pasa cuando han alcanzado su meta.



Cierre:

1.- Realizar preguntas para que los alumnos recuerden lo visto en la sesión por ejemplo ¿Qué hicimos el día de hoy? ¿Alguien quiere compartir su meta? Posteriormente decir que pueden empezar hacer lo que crean necesario para alcanzar su meta y que piensen en un plan para alcanzarla.

El profesor de tarea puede retroalimentar la meta de sus alumnos de acuerdo a los criterios establecidos para definir una meta dir que piensen en una meta que deseen trabajar durante el taller que requiera un tiempo estimado de dos meses.

Sesión 4: Pequeños pasos para alcanzar mi meta

OBJETIVO: Los estudiantes aprenderán a elaborar a un plan que guíe sus acciones para alcanzar su meta.



¿QUÉ NECESITAMOS?

- ✓ Cuaderno y pluma, Hoja de trabajo 1 y 2 de la sesión 4. "Mi meta en pasos". Mochila y su contenido



¿LA ACTIVIDAD ES...?
Individual, en pareja y grupal
¿CUÁL ES SU DURACIÓN?
50 min.



DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Actividad 1 *Objetivo de la sesión y recuperación de conocimientos previos (5 min)*

- 1.- Preguntar a los alumnos lo que saben en relación un plan, después de escuchar respuestas.
- 2.- Indicar que el objetivo de la sesión es elaborar un plan para su meta.

Actividad 2: *Desarrollo de la actividad SOC (10 min)*

- 1.- Indicar a los alumnos que se realizará una actividad para reflexionar sobre la utilidad de tener un plan, para lo cual se saldrá del salón. Establezca reglas de seguridad y proporcione a los estudiantes la hoja de trabajo 1 de la sesión 4. "Mi meta en pasos".
- 2.- De las instrucciones: a) van a construir algo una pequeña estructura o figura b) sus recursos son su mochila completa c) antes de empezar deben de escribir lo que quieren hacer, es decir su meta en la hoja que se les entregó d) tienen 8 minutos para realizarla e) antes de lanzarse a la acción debe escribir los pasos que realizarán. Pase por las filas para, retroalimentar y aclarar dudas.
- 3.- Pida que en parejas compartan la experiencia de haber construido su estructura o diseño ¿Cuál fue tu meta? ¿La lograste? ¿Por qué? ¿Cuáles fueron los pasos que seguiste? ¿Cómo eliges qué pasos tomarás para llegar allí? ¿Te fueron útiles? ¿Tuviste alguna dificultad al realizar tu figura? ¿Durante todo el proceso fuiste perseverante? ¿Cambiarías tus pasos si lo repitieras? ¿Pediste ayuda? ¿Cómo puedes usar lo que aprendiste hoy para planear en el futuro?

Actividad 3: *Establecimiento de un plan personal (25 min)*

- 1.- Entregar a los estudiantes la hoja de trabajo 2 de la sesión 4. Indicar que escriban en la hoja de trabajo su meta. Diga a los estudiantes que las piezas del rompecabezas son como actividades específicas y expresan las diferentes partes que deben realizarse para lograr su meta. En cada paso o estrategia deben de pensar: ¿Cuándo y dónde realizarán? ¿Qué puede impedir que logren ese paso? ¿Qué necesitan para lograr ese paso? ¿Cómo sabes que lo lograste o que lo estas logrando?
- 2.- Pase por las filas para, retroalimentar y aclarar dudas.



Cierre:

- 1 Discutir sobre las siguientes preguntas: a. ¿Cómo surgió cada uno de los pasos más pequeños de tu meta? b. ¿Qué tan bien encajan todas las piezas del rompecabezas (pasos más pequeños) de tu meta? C. ¿Crees que alguno de los pasos más pequeños se puede dividir aún más?

El profesor puede de tarea retroalimentar el plan de los alumnos.

Sesión 5: Esfuerzo y persistencia para alcanzar mi meta

OBJETIVO: Los alumnos aprenderán sobre la importancia del esfuerzo y la perseverancia para alcanzar su meta. Identificarán lo que les impiden alcanzar su meta y que cambios pueden hacer.



¿QUÉ NECESITAMOS?

- ✓ Cuaderno y pluma, Hoja de trabajo 1 sesión 5. Material reciclable (corcholatas, etc.) o dulces.



¿LA ACTIVIDAD ES...?
Individual, en pareja y grupal
¿CUÁL ES SU DURACIÓN?
50 min.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Actividad 1 Objetivo de la sesión y recuperación de conocimientos previos (5 min)

- 1.- Preguntar a los alumnos lo que han hecho en todo el taller.
- 2.- Después preguntar que saben del esfuerzo y persistencia, y escuchar respuestas, puede elaborar una definición por ejemplo "La perseverancia se refiere a mantenerse constante en una meta ya comenzada, aun cuando las circunstancias sean adversas, ante estas situaciones mínimos cambios en ciertos aspectos pueden ser útiles".
- 3.- Indicar que el objetivo de la sesión que es identificar obstáculos y formas de enfrentarlos

Actividad 2: Desarrollo de la actividad SOC (15 min)

- 1.- Indicar a los alumnos que se realizará una actividad para reflexionar sobre el esfuerzo y la perseverancia, para lo cual se saldrá del salón. Establezca reglas de seguridad
- 2.- De las instrucciones: a) Formen tercias o cuartetas; b) En esta actividad, un equipo estará dentro de un cuadrado y otro fuera esperando su turno, tendrán como meta obtener la mayor cantidad de (material elegidos pueden ser dulces, corcholatas) posibles que están alrededor fuera del cuadrado, para lo cual establecerán una meta de cuantas cosas creen levantar, un plan de cómo lo lograrán, respetando las reglas; c) Tu equipo debe permanecer en el cuadrado; d) Ninguna parte de tu cuerpo, ropa o artículos personales puede tocar el piso; e) Debes recoger (material elegido), no arrastrarlos; f) No use nada que no sea su propio cuerpo para recoger los objetos; g) Si rompe cualquiera de las reglas anteriores, su turno termina y el otro equipo pasará; h) Una vez que recoges una pieza, solo puedes intentar durante diez segundos más antes de que termine tu turno; i) Cualquiera que sea el "material elegido" que recoja, usted y su equipo pueden quedarse. d) Si no has recogido ningún después de un minuto, tu turno termina.

- 3.- Al final del juego, use las siguientes preguntas para guiar la discusión: a. ¿Qué paso? ¿Cómo idearon tu y tus compañeros planes para este desafío? ¿Qué planes funcionaron? b. ¿Qué dificultades enfrentaron? ¿Requirieron esfuerzo para lograrlo? ¿Fueron perseverantes? ¿Qué se siente al tener que probar varios planes hasta que encuentre una que funcione? ¿Cómo sabes cuándo tienes el mejor posible? Resume en el salón de clase retomando los desafíos que enfrentaron y como fueron resolviendo

Actividad 3: Análisis de los obstáculos de la meta personal (25 min)

- 1.- Entregar a los estudiantes la hoja de trabajo 1 de la sesión 5. Indicar que escriban en la hoja de trabajo su meta y que enumeren algunos de los mayores desafíos que están bloqueando el camino para alcanzar su meta. Use las siguientes preguntas como indicaciones: a. ¿Ha y algo que piensas que deberías estar haciendo todos los días o una semana, pero no puedes lograr hacerlo? b. ¿Hay algo que quieras hacer de manera diaria o semanal, pero no sabes cómo hacerlo? c. ¿Hay algún pensamiento, sentimiento o hábito tuyo que piensas que se interpone en el camino hacia su meta? En la segunda columna, motive al estudiante a que escriba una razón breve para cada desafío. Use las siguientes preguntas como guía: a. ¿Qué es difícil de esta parte para lograr tu meta? b. ¿Cómo te sientes al respecto y por qué? c. ¿Qué le impide hacer lo que necesita hacer? • Discuta con los estudiantes que nuevos cosas pueden ser útiles para enfrentar cada desafío. Escribe éstos en la tercera columna. • En la cuarta columna, pida a los estudiantes que expliquen cómo esta nueva acción los ayudará a alcanzar su meta. Use las siguientes preguntas como una guía: a. ¿Cómo te acercará este nueva acción a tu meta? b. ¿Cómo te hará sentir este nueva acción? c. ¿Qué espera que suceda como resultado de este nueva acción?



Cierre:

Después de que los estudiantes hayan completado sus cuadros, discuta el proceso usando las siguientes preguntas como guía: ¿Por qué es importante encontrar formas de enfrentar los desafíos que estás experimentando? ¿Qué pasaría si sigues yendo como lo has estado, sin cambiar lo que crees que no va bien? ¿Qué cosas serán los más difíciles de cambiar? ¿Qué puedes hacer para mantenerte enfocado en desarrollar estas nuevas acciones importantes?

Sesión 7: Buscando ayuda

OBJETIVO: los alumnos aprenderán sobre la importancia de pedir ayuda y de cómo hacerlo



¿QUÉ NECESITAMOS?

✓ Cuaderno y pluma, Hoja de trabajo 1 sesión 7. Acertijo.



¿LA ACTIVIDAD ES...?
Individual, en pareja y grupal
¿CUÁL ES SU DURACIÓN?
50 min.



DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Actividad 1 Objetivo de la sesión y recuperación de conocimientos previos (5 min)

1.- Preguntar a los alumnos ¿Qué momento es bueno pedir ayuda? Indicar que el objetivo de la sesión que es identificar a las personas que pueden ayudarle a la consecución de sus metas y encontrar estrategias para pedir ayuda

Actividad 2: Desarrollo de la actividad SOC (15 min)

1.- Indicar que para reflexionar sobre la importancia de pedir ayuda se hará un juego. Se darán las instrucciones del juego. El objetivo será resolver un acertijo y la regla es que necesitan de los demás para resolverlo. Divida al grupo en 4 equipos y de una parte del acertijo a cada uno "Acertijo: Un pastor tiene que pasar un lobo, una cabra y una lechuga a la otra orilla de un río, dispone de una barca en la que solo caben él y una de las otras tres cosas. Si el lobo se queda solo con la cabra se la come, si la cabra se queda sola con la lechuga se la come, ¿cómo debe hacerlo?"

Deles a los grupos dos minutos para planear estrategias. Luego, dígalas a los grupos que tienen cinco minutos para completar el desafío. No les dé ninguna pista, si es posible. Cuando el desafío esté completo, reúna al grupo para la discusión, usando las siguientes preguntas como guía:

a. ¿Cuál fue la clave de este juego? ¿Cómo usaste tus estrategias? ¿Qué sentiste al pedirle a otros grupos que cooperen contigo para completar este desafío?

¿Cuándo te enfrentas a desafíos que no puedes realizarlos por ti mismo? ¿Qué ayuda necesitas? ¿Quién podría cooperar contigo o apoyarte para enfrentar estos desafíos?

Actividad 3: La mejor forma de pedir ayuda (20 min)

1.- Entregar a los estudiantes la hoja de trabajo 1 de la sesión 7. Indicar que escriban en la hoja de trabajo su meta. Pida a los alumnos que planifiquen a quién le puede pedir ayuda, la forma de pedir ayuda, lo que dirá cuando le pida ayuda a esta persona, utilizando la hoja de trabajo. Después pida que practique con una pareja lo que le dirá a la persona apoyándose del siguiente esquema:

a. Explica tu objetivo a esta persona, para que entiendan el contexto en el que está pidiendo ayuda.

b. Describe específicamente cómo esta persona puede ayudarte y cómo estas acciones específicas te acercarán a alcanzar tu objetivo

c. Muestra tu aprecio por la ayuda de esta persona.



Cierre (10 min):

Pida que en grupo contesten las siguientes preguntas ¿Crees que pedir ayuda es importante? ¿Por qué? ¿Cómo te sientes al pedir ayuda? Pida algunos alumnos que compartan sus ideas.

Sesión 8: ¿Qué hice? ¿Qué logre?

OBJETIVO: Los alumnos identificarán su progreso en relación a su iniciativa y habilidad para alcanzar sus metas



- ✓ Cuaderno y pluma. Hoja de trabajo 1 sesión 7.
- ✓ Rúbrica y escala Likert
- ✓ Encuestas de satisfacción



¿LA ACTIVIDAD ES...?
Individual, en pareja y grupal
¿CUÁLES SU DURACIÓN?
50 min.



DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD
Actividad 1 Objetivo de la sesión y recuperación de conocimientos previos (5 min)

- 1.- Preguntar a los alumnos ¿Qué hicieron durante el taller? y elaborar una lista de la repuesta de los alumnos.
- 2.- Comentar que el objetivo de la sesión será exponer a alguno de sus compañeros todo lo que hicieron para alcanzar su meta, si la lograron o no, pueden apoyarse de las hojas de trabajo que se utilizaron durante las sesiones. También evaluarán el taller y su habilidad e iniciativa sobre las metas

Actividad 2: Elaboración de exposición (15 min)

- 1.- Indicar a los alumnos que preparen una mini-exposición que le presenten alguno de sus compañeros. Esta incluirá las respuestas a las siguientes preguntas
¿Cuál fue mi meta? ¿Cuál fue mi plan para alcanzar mi meta? ¿Mostré esfuerzo y perseverancia? ¿Cómo monitoree el camino a mi meta? ¿Quién me ayudó?

Posteriormente en parejas expondrán lo que contestaron y el profesor puede ir pasando y haciendo algunas preguntas.

Actividad 3: Evaluación (25 min)

- 1.- Entregar a los estudiantes la escala Likert y la rúbrica. Leer con ellos las instrucciones y dar 10 minutos para responder la escala Likert. Conforme vayan terminado pueden responder la rúbrica



Cierre (10 min):

Dar a los alumnos la hoja de retroalimentación del taller y pedir que contesten.

Anexo 12

Hoja de trabajo 1 de la Sesión 2

MI META DEL PASADO

Escribe tu meta del pasado, lo siguientes ejemplos pueden ayudarte

Pedirle a María que sea mi novia el próximo mes

Ir todos los sábados durante dos meses a los scouts

Anotar diez goles durante los próximos dos meses

Tener mejor condición física en dos meses

Llevarme bien con mis amigos, para cumplirlo me tomara dos meses

Mi meta del pasado fue:

A tu meta le asignaste un tiempo determinado para alcanzarla	
Tu meta tenía cierta dificultad pero era alcanzable	
Tu meta era algo importante para ti	
Lograr tu meta estaba bajo tu control	
Elegiste tu meta porque alguien más te dijo	
Tu meta era demasiado fácil de alcanzar	
Lograr tu meta dependía de alguien más	
Tu meta era muy difícil de lograr	
Dejaste sin asignar un tiempo determinado para alcanzar tu meta	
Te sentiste obligado al elegir tu meta	
Sabías cuando ibas a terminar tu meta	
Alcanzar tu meta dependía de lo que tu hacías	

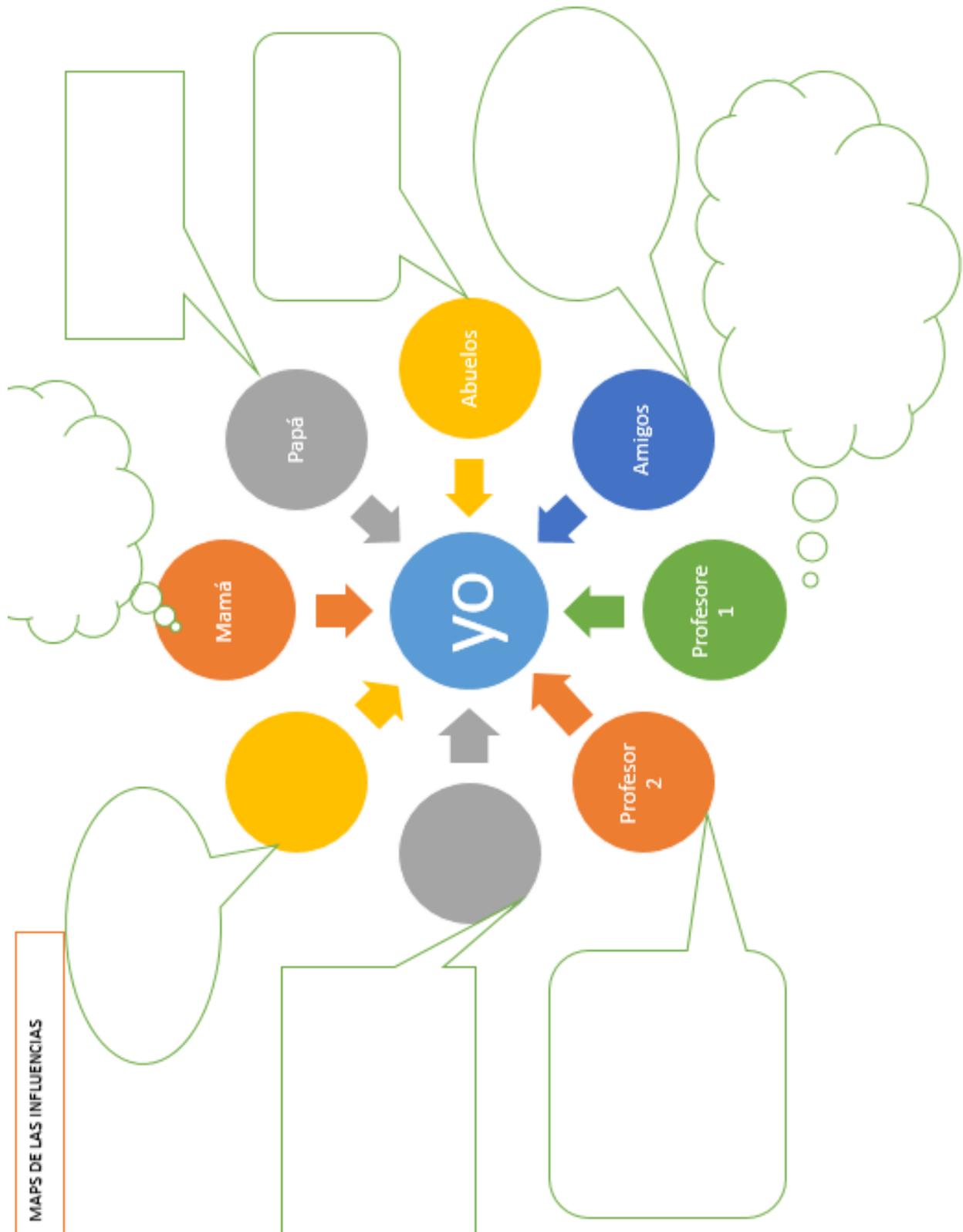
Pon una palomita, tache o carita feliz a la características que tú crees que tenía tu meta

Lo que se necesita para alcanzar una meta"

Escribe acciones y pensamientos que has hecho para alcanzar tu meta, guíate de las preguntas. ¿Qué has hecho para tratar de lograr tu meta? ¿Qué has aprendido de otras personas para cumplir tu meta? ¿Cuál fue tu meta del pasado, tu plan para lograrlo, dificultades encontradas, qué cambiaste para lograrla ¿Pediste ayuda?

Acciones	Pensamientos	Emociones

Hoja 1 Sesión 3



Anexo 14

Hoja 2 y 3 de la Sesión 3

DECIDIENDO MÍ META

Escribe algunas metas que te gustaría lograr durante los próximos dos meses

Amistad/ noviazgo	Pedirle a María que sea mi novia el próximo mes Llevarme bien con mis amigos al final del bimestre
Actividades deportivas, artísticas, pasatiempos.	Ir todos los sábados durante dos meses a los scouts Anotar diez goles durante los próximos dos meses Aprender a tocar la canción de Beatles en la flauta en los próximos dos meses Conseguir un trabajo en los próximos dos meses
Salud	Tener mejor condición física en dos meses Tener mi abdomen marcado en dos meses
Familia	Ayudar a mi mamá a tener la casa en orden, practicarle dos meses Llevarme bien con mis hermanos, lo lograré en dos meses
Escuela	Sacar 8 en historia al final del bimestre Terminar mi proyecto de español al final del bimestre
Comunidad	Plantar árboles en mi comunidad y cuidarlos, me llevará dos meses lograrlo Tener un huerto para cuidar el medio ambiente y tener productos sanos me llevara dos mese lograrlo

Escribe tus metas

1.-

2.-

3.-

Ahora que has discutido con tu pareja las siguientes preguntas ¿Qué meta es la más importante para ti? ¿En cuál te gustaría y puedes enfocarte en este momento? ¿Esta meta implica un esfuerzo? ¿Cuánto tiempo crees que llevará lograr esta meta? ¿Qué aspectos te dirán que ha alcanzado tu meta?

"Voy a _____ antes del _____"

:"

Verbo	descripción	fecha
-------	-------------	-------

Mis apoyos

Nombre

Nombre

Nombre

Revisa tu meta

Pon una palomita, tache o carita feliz a la características que tú crees que tenía tu meta

A tu meta le asignaste un tiempo determinado para alcanzarla	
Tu meta tiene cierta dificultad pero es alcanzable	
Tu meta es algo importante para ti	
Lograr tu meta está bajo tu control	
Elegiste tu meta porque alguien más te dijo	
Tu meta es demasiado fácil de alcanzar	
Lograr tu meta depende de alguien más	
Tu meta es muy difícil de lograr	
Dejaste sin asignar un tiempo determinado para alcanzar tu meta	
Te sentiste obligado al elegir tu meta	
Sabes cuándo vas a terminar tu meta	
Alcanzar tu meta depende de lo que tu hagas	

Dibuja o escribe que crees que sentirás, pensarás, harás y pasará un vez que hayas logrado tu meta

Anexo 15

Hoja 1 de sesión 4

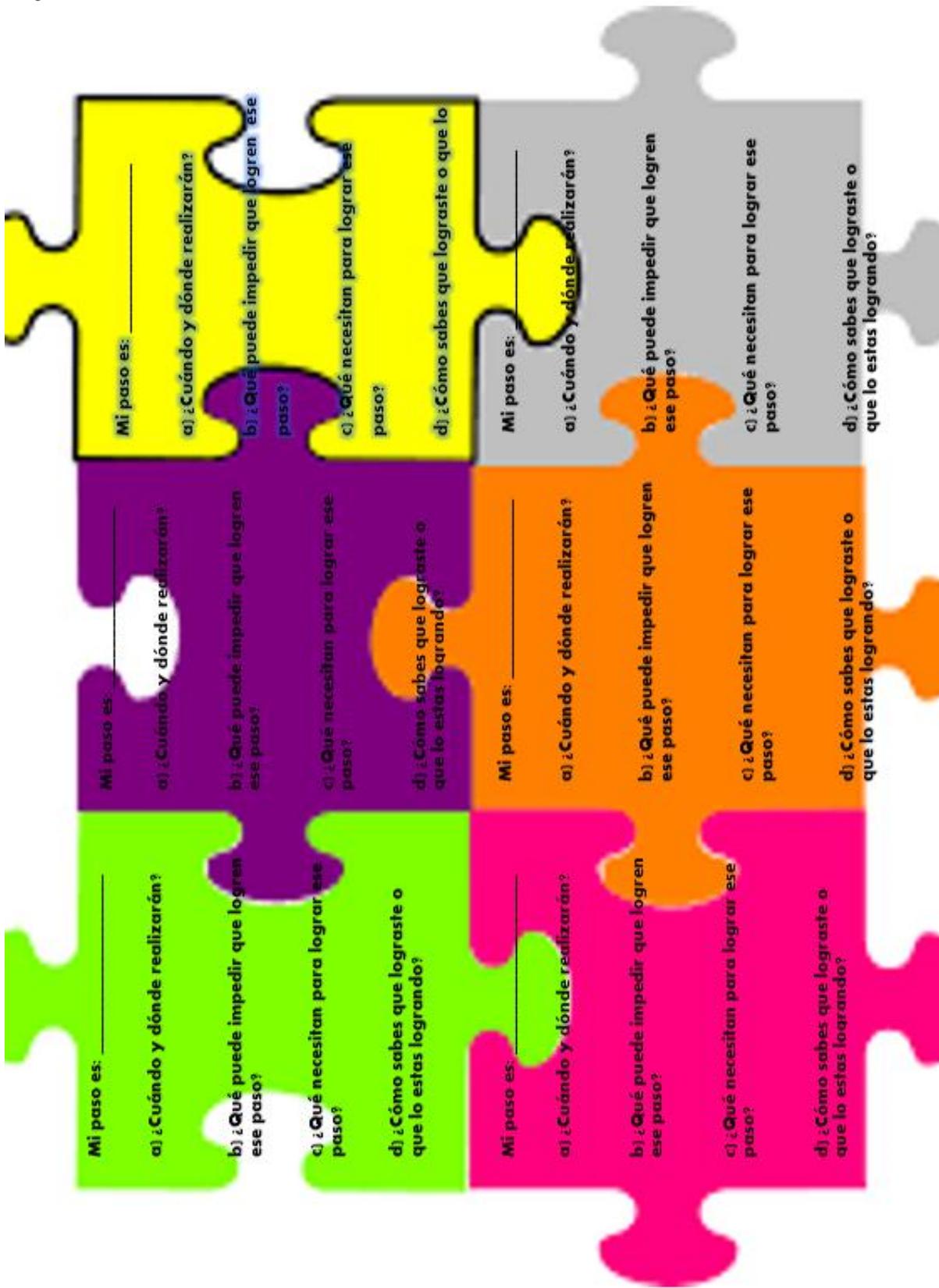
"Mi meta en pasos"

Actividad 1: Escribe en la primera fila tu meta, que es la figura que quieres crear. Después los pasos que realizarás para crearla. Recuerda que el tiempo son 5 minutos y que tus recursos son tu mochila y los materiales reciclables.

Pon una meta que sea retadora y escoge algo que te guste

Mi meta es construir un:
Paso 1
Paso 2
Paso 3
Paso 4
Paso 5
Paso 6...

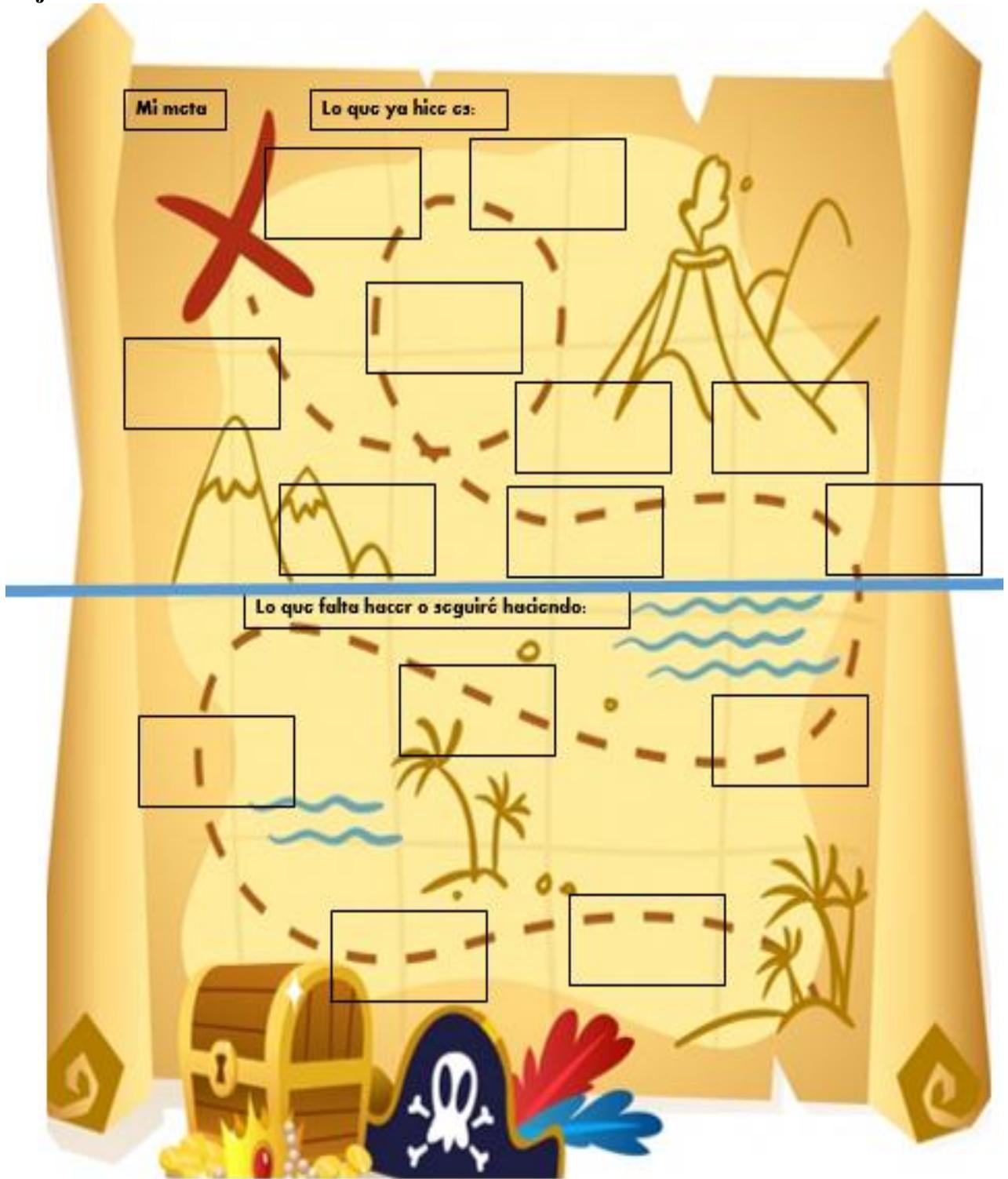
Pregúntale a tu compañero: ¿Cuál fue tu meta? ¿La lograste? ¿Por qué? ¿Cuáles fueron los pasos que seguiste? ¿Cómo eliges qué pasos tomarás para llegar allí? ¿Te fueron útiles? ¿Tuviste alguna dificultad al realizar tu figura? ¿Durante todo el proceso fuiste perseverante? ¿Cambiarías tus pasos si lo repitieras? ¿Pediste ayuda? ¿Cómo puedes usar lo que aprendiste hoy para planear en el futuro?



Anexo 18

Hoja 1 sesión 5

Columna 1: Un reto al que me enfrento para alcanzar mi meta: a. ¿Hay algo que piensas que deberías estar haciendo todos los días o una semana, pero no puedes lograr hacerlo? b. ¿Hay algo que quieras hacer de manera diaria o semanal, pero no sabes cómo hacerlo? c. ¿Hay algún pensamiento, sentimiento o hábito tuyo que piense que se interpone en el camino hacia su meta?	Columna 2: Motivo del desafío: a. ¿Qué es difícil de esta parte para lograr tu meta? b. ¿Cómo te sientes al respecto y por qué? c. ¿Qué le impide hacer lo que necesita hacer?	Columna 3: Que puedo hacer para perseverar ante esta situación a) ¿Qué pensamientos debo tener? b) ¿Qué comportamientos podría utilizar?	Columna 4: Cómo eso nuevo me ayudará a alcanzar mi meta: a. ¿Cómo te acercará eso nuevo hacia tu meta? b. ¿Cómo te hará sentir este? c. ¿Qué espera que suceda como resultado de eso nuevo?



Anexo 20

PIDIENDO AYUDA

a. ¿Cuándo necesita ayuda?
Enumera tus fortalezas y necesidades
1. Nombra a la persona a la que pedirás ayuda.
2. Explica cómo describirás tu objetivo para esta persona
3. Describe las acciones específicas que esta persona puede realizar y que serán útiles.
b. Lugar exacto, momento exacto
1. Nombra el mejor momento y lugar para hablar con esta persona.
2. Describe cómo comenzarás la conversación.
3.- Dar gracias

